



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Comunicação e Arte

**Luís Filipe
Castro Monteiro
da Costa**

**Projecto *Música Para Todos* -
Orquestra Juvenil da Bonjóia: A condição Humana.**



Universidade de Aveiro
2016

Departamento de Comunicação e Arte

**Luís Filipe
Castro Monteiro
da Costa**

**Projecto *Música Para Todos* -
Orquestra Juvenil da Bonjóia: A condição Humana.**

Dissertação apresentada à universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau Mestre em Ensino de Música, realizada sob orientação científica do Doutor Carlos Fragateiro, professor do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

o júri
presidente

Prof. Doutor Vasco Manuel Paiva de abreu Trigo de Negreiros
Professor auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Daniela da Costa Coimbra
Professora Adjunta, Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo

Prof. Doutor Carlos Manuel Branco Nogueira Fragateiro
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

palavras-chave

ensino; música; orquestra; inclusão; integração; multidisciplinarietà; sociedade;

resumo

O *Projecto Música para Todos* estende a música a crianças de todas as realidades sociais, tendo a sua máxima concretização na Orquestra Juvenil da Bonjóia. Esta, por sua vez, assume-se como uma ferramenta que representa um ponto de passagem da música para uma multidisciplinarietà que engloba valores de cidadania, responsabilidade, reconhecimento da *legitimidade do outro* e o reforço pessoal. Trataremos de desenhar um percurso, mapeando reflexões e conclusões sobre este projecto. Um modelo para o futuro, que preserva a individualidade, numa luta pela inteligência e pensamento individuais com valor numa força colectiva.

Keywords

education; music; orchestra; inclusion; integration; multidisciplinary; society

abstract

The Project *Music for All* has the goal to extend music to children of all social realities, culminating in the *Orquestra Juvenil da Bonjória*. This is assumed as a tool that represents a waypoint from music to a multidisciplinary that encompasses the values of citizenship, responsibility, recognition of the legitimacy of the other and personal reinforcement. We will be mapping reflections and conclusions on this project. A model for the future, preserving the individuality, fighting for our individual intelligence and thinking with value in collective forces.

Índice

Introdução.....	13
Estado de Arte	21
Uma sociedade contra a inteligência.....	21
Potenciar os Recursos Individuais ou Sufocá-los.....	23
O Pensamento Único ou a Estupidez Funcional	24
Reformar o Pensamento.....	26
A Educação pela Arte ou a Arte no Coração da Educação.....	28
Os Desafios da Arte na Escola.....	30
Criar Artistas e Produzir mais Obras de Arte Ou Formar Pessoas e Sociedades Melhores?.....	32
A arte infinita mas o <i>fenómeno orgânico e mensurável</i>	33
<i>Uma Paixão Humana - a Música para Todos</i>	35
Orquestra	45
Um modelo para o futuro	45
A comunidade que traz o diálogo e o afecto	48
A orquestra de inclusão	54
Viajar com os gregos.....	64
Projecto Música para Todos - Orquestra Juvenil da Bonjóia.....	69
A Estrutura do Projecto	70
A Produção do Documentário	71
As Escolas e a Orquestra.....	71
Os Professores	73
A Música, a noção de um outro Tempo.....	75
E da Importância do Trabalho Solitário.....	75
Juntar Diferentes Contextos Sociais.....	77
Os Encarregados de Educação.....	79
Os protagonistas	81
Conclusão.....	85
<i>O prazer que não exclui ninguém</i> – O papel principal para todos.....	85
Um projecto de mobilização, motivador da inteligência e da sensibilidade.	89
Referências Bibliográficas	92

Introdução

O piano ensinou-me muito, mesmo aquilo que menos podia esperar. Num percurso musical de tamanhos encontros, com tantos professores, com tantos músicos, com amigos pelo meio, que sempre se esforçam em fazer-nos mestres de nós mesmos, tudo me fez pensar e me fez decidir. Desde cedo, e muito antes de o piano estar nas minhas prioridades, paulatinamente me ia interrogando sobre o que me poderia seduzir na música, a dita clássica, aquela a que hoje me dedico. Sempre me fascinaram os amores à primeira vista, nos quais, ainda confio, mas este parece não ter sido um deles, apesar do final feliz.

Um dos momentos de viragem acontece pelos meus 17 anos, coincidindo com a escolha de um novo professor, no caso Álvaro Teixeira Lopes. Creio que desencadeou um processo em que comecei a unir todas as pontas soltas que fazem parte de um processo global que deve ser a actividade artística. O trabalho de criação, de aprendizagem, de experimentação ganhou significado para mim, sendo algo que me fascina hoje. Esta é uma noção crucial, tal como dizia Agostinho da Silva, ser o objecto e não fazê-lo – ser o poeta. O facto de ter sido uma descoberta tardia permitiu uma maior consciência sobre essa mesma descoberta, como se a partir daí conseguisse viver no som, para além do mundo real. Fui descobrindo que ela, a música, me consentia pensar, me permitia escolher e me possibilitava descobrir. A música tem um vínculo tão profundo com a história, com as pessoas, com os seus amores e desamores, com lugares, com livros, com um sem fim de coisas que nos são tão próximas, numa espécie de dialógica entre certezas e incertezas. Tantos compositores e obras me trouxeram mundos novos, tantos me fizeram partir para outros, numa desordem quantas das vezes inexprimível por língua. Maria João Pires diz que através das obras, e principalmente para quem toca, se chega muito mais depressa a saber em que circunstâncias foram escritas e qual é o universo interior do compositor. E foi mesmo, algumas primeiras obras do meu repertório marcaram a percepção de um universo mágico. Recordo duas: as Cenas Infantis de R. Schumann, numa quase resposta à sua mulher Clara Wieck recriando reminiscências de infância por um adulto – abriu-me a noção de partilha, (a arte dá-se aos outros e do

contador de histórias através dos sons) - ou os Sonetos de Petrarca de Franz Liszt, música escrita sob inspiração dos sonetos do poeta italiano e que me deu a perceber como a música pode acompanhar na perfeição as duas grandes certezas do nosso mundo: o amor e a comunicação. Esta ligação à palavra, e, mais especificamente, à palavra enquanto pensamento, pesou imenso na minha formação. Chopin trouxe-me o *zal*, a alma de um povo, Vianna da Motta um sentimento de saudade, Liszt um amor impossível, *pace non trovo*, Schumann a inocência de uma criança, mas todos me deixaram o infinito, no inesgotável de uma realidade imaterial.

Lidei muito de perto com o público e, na minha área em específico, diria que muitas vezes com o não-público. Pior surdo aquele que não quer ouvir e apercebi-me frequentemente que a resiliência em ouvir, seja Bach, Beethoven, Chopin, Schubert, Schumann, Prokofiev, Ravel ou outros tantos, não será muito mais do que indisponibilidade mental. Não pretendo defender qualquer tipo de música em oposição a algum outro, e sem qualquer propósito de sectorização, apenas confronto um mundo que me é mais próximo com ele mesmo e com as suas particularidades. É perigoso quando a rejeição vem antes do entendimento. Para ouvir é necessário estar disponível, e aceitar um mundo complexo de incertezas, e se, por vezes, as incertezas assustam, elas obrigam-nos a pensar e a escolher.

A música conduz-nos à aprendizagem da complexidade, porque, enquanto estrutura complexa, impede a fragmentação e, portanto, o pensamento simplificador. A distância que separa o músico do público não está na capacidade de ouvir, que muitas vezes pode ser semelhante ainda que a níveis diferentes, concentra-se na capacidade de executar que jamais servirá de desculpa para não disfrutar e entender a música. Ambos podem ser excelentes ouvintes. A música conta-nos sobre pessoas, o amor, o desamor, as cores, o inferno, o céu, a morte, rouba-nos todos estes pedaços da nossa condição humana para “separar a emoção de motivos e circunstâncias específicos, dando-lhes uma independência que é também uma forma de prazer, mesmo quando as emoções envolvidas são sombrias ou perturbadoras”(Kramer 2007:40). Só assim poderemos ter “prazer”, aprendendo com a morte, com o ódio, ao mesmo tempo que com a perseverança ou a paixão, por exemplo.

Porque a música nos faz pensar, obriga-nos a parar. Hoje não se sabe parar, para-se pouco, ou não se pode parar, as pessoas não acreditam no tempo, deixam-no fugir.

Numa era virtual, de velocidade, de relações efémeras, as pessoas deixaram de pensar, deixaram de se conhecer, ou de poder conhecer-se, e de querer conhecer os outros.

Não ficam por aqui os meus encontros ou descobertas marcantes que contribuíram, e ainda hoje contribuem, para a minha forma de estar. Quando ainda nos meus 17 ou 18 anos, assistia a um documentário com a pianista Maria João Pires (uma das minhas inspirações) em que a ouvi, surpreendentemente, afirmar que a técnica não existe. Para qualquer jovem estudante de música esta afirmação para quem ambiciona um perfeccionismo técnico que se parece querer alcançar pode ser estranha. Atentemos mais profundamente nas palavras da pianista:

“Technique is not something that exists in itself. It’s the way that you come to your goals and realise your musical wishes. It’s about how you use your body. People don’t talk about your “walking technique”; they talk about your “way of walking”. Similarly there is a way of using your body to play the piano. Technique implies something that you can repeat the same way, like a machine. But a musician has to be free to change at every moment. If music can never be played the same way twice, how can you have a technique? The word is dangerous because what the musician should learn is how to use his body, how to keep his body healthy and in good condition. This is exactly the opposite of most musicians.”

Fascinou-me esta possibilidade de olhar para o interior, para criar algo que mais tarde é definitivamente produzido para fora, para o público.

O meu percurso de aprendizagem, que me levou a experiências regulares em Portugal, Espanha, França e Alemanha, permitiu-me conhecer professores que me mostraram como a arte de interpretar pode ser uma experiência tão rica. Por mais países que percorresse ou pessoas com que me cruzasse, encontrava sempre um denominador comum que se prende com a noção do belo, da harmonia das coisas. Deve ser este o maior chamamento da música, e todos os detalhes, estilos ou escolas devem conduzir a um mesmo fim. O difícil e o mais importante é encontrar e criar a dimensão desse mesmo fim em nós mesmos. Não devem existir gavetas, mas uma noção única, uma compreensão global, tal como Fernando Pessoa nos queria mostrar quando Álvaro de Campos diz, “O

binómio de Newton é tão belo como a Vénus de Milo. O que há é pouca gente para dar por isso”

Um dos professores que mais me inspirou, Joaquin Soriano, transformava todas as aulas num acontecimento e quase impreterivelmente me lembrava todas as aulas que na música tudo está escrito, absolutamente tudo, menos o essencial.

«De un tiempo a esta parte, la música se ha enseñado mal, como si fuera un deporte en el que hay que batir no sé qué récords. No podemos olvidar que el piano es una máquina del tiempo con siete botones. Hay que estar preparados para viajar. Con todos los riesgos que eso conlleva»».¹

Considero que tive a sorte de ter um percurso que me deu todos os pedaços que formam esta viagem, este risco que devemos cometer. Partilhar a música, quer no palco ou fora dele, com o meu irmão gémeo², preencheu esta dimensão de partilha de que falava acima. De uma forma mais especial até. Foi como se a música pudesse elogiar as nossas relações do real.

Tenho também a sorte de fazer música com amigos, e passa-se exactamente o mesmo. Só a ligação orgânica que temos com ela poderá acentuar este facto. É a música a ser o homem - *a paixão humana*. As ligações do mundo real podem ser vividas ou explicadas através música. Um sentimento de transe que pode ser experienciado e que é de facto difícil de explicar. Evocando novamente Pessoa, «definir o belo é não o compreender».

A música tornou-me consciente o quão importante é ser apaixonado, estar disponível a olhar os detalhes, o feitiço dos defeitos, a ter os sentidos mais vigilantes. A paixão traz o sucesso, pelo menos aquele que é honesto e sincero, o piano fez de mim um apaixonado pelo que faço e por aqueles que fazem aquilo que sou. Aprendi a ouvir, a ouvir o inexplicável que os sons me possibilitam, a ouvir o outro, a respeitar aqueles que para nós escreveram, vincando a minha criatividade nos limites da sua genialidade. No fim é simples, vale a música pela música, que nos vem das entranhas, sem barreiras.

¹ Acedido em: <http://www.elcultural.com/noticias/buenos-dias/Joaquin-Soriano/4246>

² Fernando Costa, violoncelista, com quem mantenho uma intensa actividade concertística.

O piano não me deixa cair no esquecimento de que o ritmo do corpo é tão importante como o ritmo da mente e por isso, como acreditava Marguerite Yourcenar, “em todas as épocas há pessoas que não pensam como as outras. Ou seja, que não pensam como os que não pensam”.

Durante o meu percurso Universitário, e início de carreira enquanto pianista e professor, fui sentindo uma asfixia que despertou a minha necessidade em escrever sobre o tema que me proponho abordar ao longo deste documento. Surpreendeu-me, no percurso de aprendizagem musical, como a forma, o método e os processos tenham abafado por completo o significado. Estranhamente iniciei o meu percurso de estudos superiores com a mensagem de que eu não iria ser bem-sucedido (o que me fez pensar que algo deveria estar muito mal). Sim, na minha primeira aula na Universidade, na licenciatura em Música, foi transmitido por um professor que jamais algum aluno presente naquela sala viria a ser um músico bem-sucedido e que então se deveriam dedicar afincadamente às disciplinas teóricas. Já não se discursa sobre música como um instrumento fala de uma partitura. A arte como um elemento libertador, que estimula o pensamento, o pensamento crítico, a expressão, submeteu-se ao medo de ser academicamente incorrecto. É difícil perceber o processo que impulsionou estas mudanças mas creio que passou a achar-se que o essencial era demasiado poético, intangível. Fragmentaram a música e já não importa pensar, recitar, opinar, cantar a nossa personalidade, importa apenas analisar e muitas vezes apenas criar dados....de fora, de longe, sinto eu – a informação vence a formação. Fui frequentemente posto face à teoria sem uma mínima perspectiva prática/real. Na formação de professores de música existe uma avalanche de abordagens que tentam acompanhar algo que me custa a compreender.

Ensina-se, e conseqüentemente aprende-se, sem encantamento, sem desejo, apenas com metodologia, com academismo. O método vem depois da vontade, da inspiração. Julgo que se criou o tédio da repetição ao confundir a música com uma arte apenas de reprodução. A arte, a música, não deve ter medo da tradição, e nunca os olhos unilateralmente voltados para a inovação. Deve ser o ressuscitar constante de obras de arte que foram registadas em papel. São milhões de pessoas a ver a Mona Lisa de Da Vinci, são outros tantos a reencarnar uma sonata de Beethoven ou Boulez. Jamais se poderá cair no tédio de tal arte da interpretação. Criou-se uma necessidade de inovar

mas não de aprofundar com inovação, isto é, explorar as tradições e, talvez, com outras perspectivas e experiências contemporâneas chegar a novas conclusões. Mas não, pelo contrário, rompeu-se com a história para criar um modelo que no meu ponto de vista é vazio. Contraria-se a entropia da música, em que o caos será o ponto máximo de transversalidade de conhecimentos, de associações, caminhando rumo a uma ordem castradora e inconsequente. Deixa-me confundido quando os especialistas querem que a música se ultrapasse a ela mesma.

Assim, este desencantamento generalizado, levou-me a querer desenvolver um projecto que nos “devolvesse” a música, que nos mostrasse que os problemas no mundo da música/ensino da música têm muitas vezes a solução na própria música. Estas minhas dúvidas levaram-me a pensar, quando descobri Herbert Read e António Damásio, autores importantes para a estruturação do meu pensamento, a arte e a educação em conjunto. Herbert Read sobretudo pela noção de artista que pode habitar qualquer um de nós, acompanhada da educação estética, da importância dos sentidos para organizarmos a nossa experiência. António Damásio, pela exploração da preponderância que a emoção tem nas nossas escolhas atribui-lhe uma nova importância que até então era uma zona nebulosa do conhecimento.

Interessa-me compreender a força da música enquanto forma de arte, uma ferramenta única e poderosa, para descortinar o que está escondido por trás do óbvio (do tocável, do audível) e que muitas vezes é esquecido, o que me levou ao encontro do projecto *Música para Todos*, uma realidade que vai de encontro às soluções para esta crise de valores que atravessa o nosso universo musical.

O que nos propomos com este trabalho é a análise e estudo de um projecto, que tem a sua concretização máxima na Orquestra Juvenil da Bonjória, num percurso de descoberta de elementos pedagógicos fundamentais na formação de um professor, com duas componentes: uma audiovisual, sob a forma de documentário e este documento de suporte teórico. Têm as duas um peso relevante, pelo que são complementares. Assim, esta dissertação no âmbito deste Projecto Educativo distancia-se de questões técnicas directamente relacionadas com o meu instrumento, piano, posicionando-me como músico/professor de instrumento que deve ser completo e consciente dos verdadeiros contornos da música. Para a minha observação, que, como veremos mais adiante, se concretiza num documentário e numa reflexão escrita, realizei várias conversas com os

vários participantes do projecto. A ideia foi criar um ambiente de liberdade, sem induções ou orientações quase num exercício de psicanálise para perceber como os métodos se aperfeiçoam e são capazes de mobilizar pessoas e grupos que pareciam afastados.

A minha proposta passa por tentar chegar a um sentido mais profundo do ensino da música - a força única da música para transformar e mobilizar as pessoas, para trazer a dimensão do humano para a escola e o quotidiano social.

Capítulo 1

Estado de Arte - Uma sociedade contra a inteligência

Vivemos actualmente no interior de sistemas escolares que nos impõem «uma visão muito reductora do que é a inteligência e a capacidade pessoal, sobrevalorizando determinadas classes de talentos e habilidades.»³ (Robinson 2009: 11). A capacidade de pensar tem vindo a perder espaço no interior do nosso universo escolar.

«As pessoas orgulham-se de ter os “pés assentes na terra”, de ser “realista” e “sensato”, e não se importam com aqueles que “estão nas nuvens”. Porém, muito mais do que qualquer outra faculdade, a imaginação é o que distingue os seres humanos de qualquer outra espécie do planeta. A imaginação sustenta toda a realização exclusivamente humana. A imaginação levou-nos das cavernas às cidades (...) da superstição à ciência. A relação entre imaginação e a “realidade” é complicada e profunda.»⁴ (Robinson 2009: 50).

Robinson ataca a hierarquia de matérias, numa estrutura curricular exclusiva, como modelo que se espalha por todo o mundo.

«Não existe um sistema educativo no planeta que ensine dança todos os dias às crianças da mesma forma que ensina matemática. Porquê? Porque não? Eu penso que seria bastante importante. Penso que a matemática é muito importante mas a dança também é. As crianças estão sempre a dançar se as deixarem, todos nós dançamos. Todos temos corpos, não temos? Não me escapou nada? Na verdade, o que acontece é que, quando as crianças vão crescendo, começamos a educá-las progressivamente da cintura para cima. Por fim concentramo-nos nas suas cabeças. E ligeiramente para um lado.» (Robinson 2006)

Para o autor inglês, o sistema de ensino baseia-se na ideia da capacidade académica, numa construção egoísta, em que as Universidades elaboram o sistema à sua imagem. Esta *capacidade académica* veio manipular a nossa visão da inteligência - «É um processo de inflação académica». Na sua conferência, “Do schools kills

³ Tradução própria da versão em castelhano

⁴ Tradução própria da versão em castelhano

creativity?”, vê o ensino público como um processo moroso de entrada na universidade, sendo que neste caminho se perdem talentos, mentes brilhantes e criativas porque não valorizaram as suas capacidades no decurso da sua educação. Reforça ainda, que estes talentos esquecidos nesta caminhada, são por vezes estigmatizados.

É necessário compreender que alcance deve ter a nossa inteligência. Robinson aponta três características principais: ela é diversa, dinâmica e distinta.

«Pensamos o mundo sob todas as formas em que o vivemos. Pensamos visualmente, pensamos com som, pensamos cinestesicamente. Pensamos em termos abstratos, pensamos em movimento. Segundo, a inteligência é dinâmica (...)Se olharmos para as interações do cérebro humano, como ouvimos ontem em várias palestras, a inteligência é maravilhosamente interativa. O cérebro não está dividido em compartimentos. De facto, a criatividade, que eu defino como o processo de gerar ideias originais e com valor, surge normalmente através da interação de diferentes formas de ver as coisas.» (Robinson 2006)

Só esta concepção de inteligência permite repensar os princípios fundamentais da educação e dar origem a sistemas de ensino que não deturpem as nossas capacidades. Para Robinson, a educação tem feito precisamente o contrário. A educação desvia-nos das nossas aptidões naturais, que, tal como na natureza, são recursos que não estão à superfície, é necessário buscá-los. A educação deve criar as condições para os tornar visíveis. É necessário mudar os pressupostos, abandonar “um modelo industrial de educação”, com princípios baseados na linearidade e conformidade, numa metáfora ao processamento em série dos modelos fabris, e transformá-lo num outro com pressupostos que permitam trabalhar o crescimento das pessoas de uma forma orgânica e não mecânica. *«E não podemos prever o resultado do desenvolvimento humano; o que podemos fazer, tal como um agricultor, é criar as condições que permitam o crescimento.» (Robinson 2006)*

Na introdução deste trabalho abordava a paixão como quase fonte de rendimento. Aqui chegamos novamente, pois também para Robinson a educação não a pode deixar de fora.

«Tem a ver com paixão. Acontece frequentemente que as pessoas são boas em coisas com as quais não se importam. Tem a ver com paixão e com o que nos estimula o espírito e a energia. E se fizermos o que adoramos fazer, aquilo que somos bons a fazer, então a vida toma um percurso inteiramente diferente.» (Robinson 2006)

Para o autor é este contrariar da natureza humana, que é intrinsecamente criativa, que faz com que a educação mate a nossa criatividade. Este contrariar reflecte-se numa *cultura de padronização* em lugar de uma educação que desperte a nossa natureza. É a educação, também, que deve *acordar e desenvolver os poderes de criatividade*.

«Todos criamos as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade.(...) É por isso que todos temos diferentes currículos. Nós criamos as nossas vidas, e podemos recriá-las enquanto as vivemos. É a prática comum de ser um ser humano. É por isso que a cultura humana é tão interessante, diversa e dinâmica.» (Robinson 2013)

A educação assente numa *cultura de padronização* tem entre outros sintomas uma educação que não se foca em ensinar e aprender, mas predominantemente em testar. Outro dos sintomas é a compartimentação e hierarquização curricular, que não permite uma educação transversal, multidisciplinar:

«Uma educação verdadeira tem de dar igual peso às Artes, às Humanidades, à Educação Física. Os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, não apenas alguns deles. Já agora, as Artes não são importantes apenas porque melhoram os resultados a Matemática. São importantes porque despertam partes das crianças que de outra forma ficariam adormecidas.» (Robinson 2013)

Potenciar os Recursos Individuais ou Sufocá-los

Robinson acredita que a curiosidade prospera a vida humana, e que as crianças, enquanto aprendizes naturais, têm na curiosidade o motor da realização. A educação tem cometido «a grande façanha de conseguir matar essa capacidade, ou sufocá-la», quando deve ser aglomeradora, deve orientar, estimular, provocar e envolver. Para o

autor esta realidade não acontece só em relação às crianças, o mesmo se passa com os professores, pois na organização escolar há uma cultura de sufocar as pessoas, em lugar de potenciar os recursos individuais. Diz ainda, que, em vez de curiosidade, há uma cultura de submissão, em que crianças e os professores são encorajados a seguir *algoritmos rotineiros* em vez de espicaçar as fontes da imaginação e da curiosidade. (Robinson 2013)

Em, “How to escape education's death valley?”, percebe-se como Robinson argumenta que nenhuma escola possa ser melhor que os seus próprios professores. Eles são a alma do sucesso da educação, em que ensinar «é uma profissão criativa, não é um sistema de transmissão onde os professores apenas se limitam a transmitir a informação que receberam». Os verbos de ordem são orientar, estimular, provocar e envolver, e só assim haverá aprendizagem, e consequentemente a verdadeira educação. Ainda na mesma conferência, refuta este *modo de comando e controlo* que a educação tem absorvido. Este *controlo* retira a escola às suas pessoas, aos seus protagonistas - os professores e os alunos – retirando, adjacientemente, a capacidade de decisão. A direcção deve ser no sentido de devolver a escola às pessoas. Por isso para Robinson há que urgentemente mudar as condições, dar às pessoas um sentido diferente de oportunidade. Devolver as escolas às pessoas pressupões um apoio das relações entre professores e alunos, capacitando-as da liberdade que perderam, sob a forma de espaço e tempo para criar e inovar.

Mas o grande drama com que hoje as sociedades se confrontam é que este sufocar da capacidade humana não se limita às escolas, à estrutura escolar, tomando conta das estruturas empresariais como se pode perceber nas conclusões dum estudo realizado em 2013 onde encontramos muitas semelhanças com as preocupações e os alertas de Robinson.

O Pensamento Único ou a Estupidez Funcional

Em 2013 o estudo «A stupidity-Based Theory of Organizations»⁵ debruça-se sobre a cultura de “estupidez funcional” actualmente dominante nas organizações e que,

⁵ estudo orientado pelos professores Andre Spicer (da Cass Business School, que faz parte da universidade City University de Londres) e Mats Alvesson (da universidade de Lund, na Suécia),

segundo os autores do estudo, pode ter sido responsável pela crise e escândalos que abalaram a economia mundial em 2012. Segundo o estudo, nas empresas onde o conhecimento deveria ter um lugar de destaque, o que aconteceu foi o aparecimento duma cultura do *Não pense sobre isso, faça*, foi o desencorajamento do pensamento, do diagnóstico, da curiosidade, do colocar questões. Ao não incitarem ao uso de todas as capacidades intelectuais dos seus membros, numa gestão baseada na persuasão (com manipulação através de símbolos fortes) para traçar uma única linha directiva, as empresas actuaram contra a inteligência, privando-se de um fluxo de relações entre as suas equipas, o tal conhecimento em equipa que Morin defende, pois não existindo um confronto construtivo, cria-se uma lógica de dominação que não apela aos recursos humanos. O estudo acentua como estas relações de poder e dominação vão contra o pensamento, a criatividade individual, a convivência da diversidade dos vários conhecimentos que conhecemos.

Para Alvesson e Spicer, também a sua teoria não devia reportar-se apenas a aspectos cognitivos mas também motivacionais e emotivos, onde: «the motivational aspect involves an unwillingness to use one's cognitive capacities.» e «it is important to realize that emotions are key elements in how we relate to and interpret the world, which often informs cognitive processes» (Spicer 2012: 1200). Mais uma vez a individualidade, que vem aqui sob a forma da nossa capacidade emocional, deve ser personagem principal na criação de conhecimento e na interpretação do mundo.

De facto, volto aos meus tempos de estudante e reconheço que fui incitado a citar antes de pensar e fazer antes de entender. Chegamos àquilo a que Spicer e Alvesson chamam de «pseudo-conhecimento» onde se confundem dois níveis de conhecimento (um superficial e outro profundo). Quando na “Introdução” do presente trabalho me referi às palavras de Barenboim no que diz respeito à demasiada informação produzida ou recolhida pelos musicólogos em geral, vimos de encontro precisamente a este assunto. A “estupidez funcional” traz-nos ainda um “over-focus” na informação evitando o seu uso prático - «this myopic focus on information is underpinned by an inability or unwillingness to think about the substantive reasons associated with the use of information, to ask for justifications for demands for information, and to engage in broader reflexive thinking about information. Such a strong focus on information gives the impression of full use of

cognitive capacity, and a sense of competence and organizational rationality. However, at the same time, it hides the functional stupidity in confusing information with rationality.» (Spicer 2012: 1201). Julgo haver uma desproporção perigosa entre informação e razão o que leva a um estado de insubstância: «Feldman and March (1981), some time ago, noted an excessive interest and focus on information. People require it, talk about it, have strategies and tactics related to it, and complain about shortages of it. At the same time, they feel there is too much of it. People do not have the time and interest really to use it. In short, there is an over-interest in and under-use of information.» (Spicer 2012:1201).

Este estado de substância só poderá ser vencido quando novamente a civilização valorizar a inteligência e a sensibilidade, e não atrofiar o nosso pensamento. Daí a importância de, como Morin, defendermos a urgência duma reforma do pensamento.

Reformar o Pensamento

«Nunca na história da humanidade as responsabilidades do pensamento foram tão esmagadoras. O coração da tragédia está também no pensamento.» (Morin 1993)

A *cultura de padronização*, que nos traz os sistemas disciplinares, de exclusão, numa lógica de forças que privilegia o isolamento à intersignificação e a exclusão à complexidade. Há um desviar das linhas que deveriam guiar a um conhecimento pertinente, significativo. Na base deste conhecimento significativo está, para Morin, a capacidade de religar, evitar a fragmentação: «C'est la fragmentation du discours compartimenté qui, dominant sur la planète, ne voit à chaque fois que des coupes, et qui élimine tout ce qui est de la vie, de la passion, du sens, de l'humanité!». (Morin 2000: 69)

A ideia estanque e compartimentada da aprendizagem desvia-nos o olhar de elementos fundamentais, como Edgar Morin refere constantemente, para quem é «impressionante que a educação que visa transmitir conhecimentos seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, os seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer» (Morin 2000:13). O conhecimento tem de ser libertador e conduzir a uma percepção

global da realidade, sendo necessário «promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais» (Morin 2000:14). Para Morin o conhecimento não pode ser uma ferramenta *ready made*, «deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez.» (Morin 2000:14).

O conhecimento do conhecimento implica que conheçamos os vários parâmetros do nosso desenvolvimento, desde os nossos contornos individuais aos colectivos - «É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que conduzem ao erro ou à ilusão» (Morin 2000: 14).

O conhecimento, a sua aprendizagem, pressupõe alguém que o apreenda, e reflectir sobre educação obriga-nos a pensar sobre esse alguém e suas características *mentais, cerebrais, culturais*. «A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.» (Morin 2000:17). Para Morin, o conhecimento *ready-made* deve dar lugar ao pensamento complexo, que nos permite fazer as ligações necessários para multidisciplinarmente compreender o mundo na sua totalidade. Este pensamento é personagem central nas suas teses:

«A reforma do pensamento precisaria de uma reforma do ensino (primário, secundário, universitário) tal como este necessitaria de uma reforma do pensamento. É evidente que a democratização do direito de pensar precisaria de uma revolução paradigmática que permitisse a um pensamento complexo reorganizar o saber e ligar os conhecimentos hoje fechados nas disciplinas».

A Educação pela Arte ou a Arte no Coração da Educação

Herbert Read, poeta e crítico de arte britânico, inspirado pelas formulações de Platão em relação ao lugar da arte na sociedade, afirma que «a arte deve ser a base da educação» (Read 2013: 13). Uma das suas obras de referência é o livro “Educação pela arte”, de 1954. Read faz a ponte entre a educação, mais precisamente educação-estética, e a arte, para chegar ao objectivo máximo que é o desenvolvimento de seres humanos bem-educados, aquilo a que ele também pode chamar artistas.

É importante sublinhar que o que leva às primeiras objecções de Read face aos sistemas educacionais tradicionais da sua época, que, como vimos atrás, ainda hoje prevalecem, é que em lugar de uma abordagem integrada da realidade estabelecem-se constantemente áreas de intervenção afastadas sem qualquer possibilidade de cruzamentos ou intersignificação. A arte, enquanto aglutinadora de várias faculdades do ser humano, pode ser uma proposta para esta visão integral da educação, referindo Read que o sistema que propõe «tem por único objectivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única actividade orgânica. Afinal faço distinção entre ciência e arte, excepto no que respeita aos métodos, e julgo que a oposição criada entre elas no passado se deveu a uma visão limitada de ambas as actividades. A arte é a representação, a ciência a explicação – da mesma realidade. » (Read 2013:24) A lógica é fundamental no nosso processo de raciocínio. Quer seja no trabalho, no relacionamento com os outros, para a nossa existência em geral. Mas, «a lógica apresenta-nos pensamentos organizados na sua ordem interna e promove a dedução de uns a partir dos outros; mas se examinarmos as autobiografias dos cientistas bem-sucedidos, descobrimos que o pensamento produtivo deve ter uma relação íntima com a produção artística» (Read 2013: 78).

Podemos complementar esta afirmação com Daniel Levitin: «os estúdios dos artistas e os laboratórios dos cientistas são também semelhantes: decorre ao mesmo tempo um vasto número de projectos, em diversas fases de acabamento. Ambos requerem ferramentas especializadas e os resultados são susceptíveis de diferentes interpretações. Os artistas e os cientistas têm em comum a capacidade de viverem num estado permeável à interpretação e reinterpretação dos produtos do seu trabalho. Em

última análise, o trabalho dos artistas e dos cientistas é a procura da verdade, mas tanto uns como os outros compreendem que é próprio da natureza da verdade ser contextual e mutável, depender do ponto de vista, e que as verdades de hoje são as hipóteses contestadas de amanhã ou objectos de arte destinados ao esquecimento» (Levitin 2007: 13).

No seu livro “Educação pela arte”, Read, partindo do princípio que a singularidade não tem valor prático quando isolada, desenvolve a ideia de que a educação deve ser um processo que concilie individualização e integração - *reconciliação da singularidade individual com a unidade social* – conduzindo-nos a indivíduos tanto melhores quando mais a sua individualidade se realizar dentro da comunidade onde se inserem. A educação estética, que através de uma abordagem holística da realidade abrange vários modos de expressão - literária, poética (verbal), musical e auditiva, desempenha um papel fundamental neste processo de *reconciliação* que é, para o autor, um caminho para a construção de uma personalidade integrada, só possível através da criação de relações entre os sentidos em que se baseiam «a consciência e, finalmente, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano.» (Read 2013:20). É em oposição ao discernimento, que é evocado este sentimento estético que inicialmente nos guia nas nossas tomadas de decisão ou posição face a determinadas experiências. - «No discernimento de um acontecimento percebido, a nossa disposição é um facto positivo não menos real do que o próprio acontecimento. Os sentimentos que se ligam a uma prontidão disposicional para a resposta – quer numa única percepção quer numa série de percepções, interrompidas, talvez, por pausas de sono e distração – são ritmo de vida, e nos amparam no nosso caminho por meio de uma espécie de pesos e contrapesos.» (Read 2013: 54). É então o *facto estético* na percepção que nos permite sentir um acontecimento como certo ou errado. A verdade é que a percepção é um universo complexo, sendo que no indivíduo, enquanto ambiente não objectivo, podem ser encontrados dois *estados existenciais* revelados com recursos ao *facto ou faculdades estéticas* da percepção: um *somático* ligado às capacidades proprioceptivas do ser humano que permitem armazenamento de imagens através de tensões musculares e nervosas e um *subconsciente* ligado à personalidade mental que permite a construção de imagens no primeiro plano da nossa consciência. Estas imagens são fundamentais e podem ser educadas: «aparecem com casualidade aparente durante estados de

devaneio, hipnose, ou sonho normal e são uma forma de expressão, uma linguagem, que pode ser “educada”. São um dos elementos fundamentais em todas as formas de actividade artística. Teremos de considerar até que ponto esta actividade imaginativa enquanto tal deveria ser encorajada pelos nossos métodos de educação.» (Read 2013: 21) Read formula ainda uma concepção da percepção com enorme respeito pelas considerações da escola *Gestalt* de psicólogos. Dela, enaltece a interdependência entre a *situação física e a resposta psicológica*. Os estudos Koffka e Ogden foram centrais na sua pesquisa. O primeiro no que diz respeito à percepção, que é em si mesma *artística*, e a correlação entre a noção de equilíbrio e simetria como uma necessidade que se busca no processo de percepção. O segundo, reforça a questão do *sentimento*, o facto de sentirmos um acontecimento ou comportamento como certo - «um pessoa sente imediatamente o à-vontade com que aquilo foi apreendido, e a propriedade da acção que se lhe segue» (Ogden in Read 2013: 80). É o sentimento, a que Read chama sentimento estético, que nos permite em criança organizar e perceber as nossas experiências, devendo a educação ser orientada no sentido de consolidar e desenvolver estes sentimentos, pois «se a criança aprende a organizar a sua experiência por meio de sentimento estético, então obviamente a educação deveria ser concebida para fortalecer e desenvolver estes sentimentos estéticos. » (Read 2013: 81)

Imbuídos nos ideias de Herbert Read, temos que a arte contempla dois princípios fundamentais: a forma enquanto função da percepção e a criatividade enquanto função da imaginação, princípios estes que aglutinam todos os aspectos da experiência estética.

Os Desafios da Arte na Escola

A questão que se coloca é quais as linhas enquadradoras dos projectos ou modelos escolares de “arte e educação”? Fragateiro responde com algumas características fundamentais: globalidade, pela coexistência de diferentes modelos de intervenção; criação de uma dinâmica entre o interior e exterior do sistema escolar – espírito de abertura a práticas não dominantes que permita a mobilização de diferentes actores sociais numa dinâmica de desafio e estímulo; e o incentivo à participação individual e de grupo com espaço de afirmação para cada indivíduo – descoberta das capacidades individuais e fomentação do espírito de curiosidade. Ora, ainda segundo

Fragateiro (1991), olhando estes modelos «como espaço privilegiado de intervenção nos domínios do individual e da subjectividade» (p. 88), levam-nos a cumprir alguns objectivos específicos, que eu cruzaria com os ideias de Read que iniciou esta discussão. A *reconciliação* (que abordamos com Read) entre o individual e o grupo com a mudança de mentalidades a estes dois níveis. A *educação estética* com a criação de novas formas de ver, habitar e transformar o mundo. Solidificar estes valores estéticos e conduzir a um espírito de abertura, de criatividade que não se deixe ficar na percepção, mas também na intervenção na modificação do mundo envolvente (experiências significativas). Esta abertura, que deve pressupor uma ligação forte em que ambas as posições são activas e não passivas, é elemento chave para o estabelecimento de conhecimento fértil. Nóvoa reclama a «importância de uma articulação com as comunidades, assumindo que a acção educativa só tem sentido em comunidades onde a cultura e as aprendizagens sejam valorizadas» (Nóvoa s/d: 3). Para o autor é a democratização do pensar e do agir que permitirá às escolas abrir portas a outros grupos profissionais e sociais, sendo a expressão artística um óptimo veículo para tal, pois vive constantemente no cruzamento de universos –

«As expressões artísticas sentem-se bem na ligação das coisas, como pontes entre universos distintos. Enquanto os sistemas educativos se imaginaram como grandes continentes centralizados, divididos em zonas de influências, em espaços lectivos, em disciplinas estanques foi difícil aceitar a existência de práticas artísticas inovadoras e criativas.» (Nóvoa s/d: 5).

Deve existir uma cumplicidade entre a escola ou qualquer projecto educativo e outros grupos sociais ou familiares. Esta necessidade é justificada por António Nóvoa com: a degradação de muitas áreas populacionais (que inviabilizam os esforços educativos) que exigem um investimento educativo no espaço escolar e também voltado para a criação de laços entre escola e comunidade; afastar a ideia de um pensamento excessivamente escolarizado como única forma de perceber a realidade que nos envolve .

«(...)Ora, quem melhor do que a Arte pode levar para a escola as diversas realidades, os diversos olhares e sensibilidades que atravessam a sociedade. Em educação é preciso trabalhar, simultaneamente, numa

perspectiva local e global, porque como escreveu Miguel Torga, “O universal é o local, menos os muros”» (Nóvoa s/d:6).

Criar Artistas e Produzir mais Obras de Arte Ou Formar Pessoas e Sociedades Melhores?

A noção de “criação de artistas” como um bom ideal de educação vem nas afirmações que Read faz relativamente à personalidade das crianças na fase eidética do seu desenvolvimento, cuja estrutura, segundo o autor, é mais próxima da do artista que da estrutura mental do lógico. As investigações de Jaensch (in Read 2013: 77) comparavam-no, nunca numa perspectiva de sobrevalorização de qualquer uma das estruturas, assumindo não querer de modo algum defender ou iniciar uma cultura do esteticismo ou um enfraquecimento do pensamento lógico. Para o autor «o pensamento produtivo, mesmo nas ciências mais exactas, está muito mais relacionado com o tipo de espírito do artista e da criança do que o ideal lógico nos levaria a crer. Isso revela-se na atenção dedicada ao assunto entre mãos, naquela íntima união do objecto e do sujeito em crianças e artistas, de que os fenómenos eidéticos são apenas uma expressão particularmente evidente.» É esta actividade artística em crianças que Read considera ser o forte impulsionador para uma reforma educacional onde o objectivo «não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores.» (Read 2013: 79)

É de facto curioso perceber como Read faz este percurso entre educação, mais precisamente educação-estética, e a arte, para chegar ao objectivo máximo que é o desenvolvimento de seres humanos bem-educados, aquilo a que ele também pode chamar artistas. Apresenta-nos a educação como a maturação das áreas da expressão (*signos e símbolos audíveis e visíveis*), que envolvem capacidades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto. A familiarização ou capacitação destes modos de expressão, que não são mais que produção de sons, imagens ou movimentos, é significado de um indivíduo bem-educado - «Todas as faculdades de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, estão envolvidas nestes processos, e nenhum aspecto da educação está aqui excluído. E todos eles são processos que envolvem a arte, porque a arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objectivo da educação é por isso a criação de artistas – de pessoas eficientes nos vários modos de

expressão.» (Read 2013: 25). Este é talvez o princípio da sua teoria rumo a uma concepção da arte como algo mais próximo da nossa realidade, entranhado de forma orgânica com o nosso desenvolvimento.

«Uma vez libertados numa direcção os poderes criativos, que as nossas investigações provaram ser totalmente característicos do mundo dos jovens, passa a existir um tipo de liberdade interior, o despertar de uma actividade mais elevada. Sobretudo, existe uma estrutura própria das faculdades mentais, do pensamento em especial, que pertence à esfera eidética do desenvolvimento, bem como à mentalidade do artista; e o aparecimento e vivificação destas faculdades beneficiam todos os sujeitos ensinados, mesmo os mais rigorosamente lógicos.» (Jaensch in Read 2013:79). É esta actividade artística em crianças que Read considera ser o forte impulsionador para um reforma educacional que no fim de contas o objectivo «não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores.» (Read 2013: 79)

A arte infinita mas o fenómeno orgânico e mensurável.

Para Read é importante distanciar a arte do carácter *arbitrário* e ornamental, um conceito metafísico, que biólogos ou historiadores normalmente lhe dão e que tem contribuído para a dificuldade da definição de arte. A arte deve ser tratada como um *fenómeno orgânico e mensurável*, que, «como a respiração, possui elementos rítmicos, como a fala, elementos expressivos, mas “como”, neste caso, não exprime uma analogia, a arte está profundamente envolvida no processo real de percepção, pensamento e acção corporal. Não é tanto um *princípio* orientador a ser aplicado à vida, mas um *mecanismo* orientador que só pode ser ignorado por nossa conta e risco, sem o qual a civilização perde o seu equilíbrio e cai no caos espiritual e social.» (Read 2013: 27) Um *mecanismo* que *alimenta* as nossa características criativas, de liberdade, enquanto seres que procuramos mais do que simplesmente a condição natural, dotados de uma vontade livre que nos faz evitar as características fixas das leis da natureza, buscando exprimir um mundo nosso. Aqui, ganham protagonismo os sentimentos e emoções, através dos quais cada um exprime o seu próprio mundo - «um mundo que é uma reflexão dos nossos

sentimentos e emoções, desse complexo de instintos e pensamentos a que chamamos personalidade» (Read 2013: 45).

Cria-se aqui um espaço entre circunstância e natureza que António Damásio preenche perfeitamente com a nossa inteligência/capacidade emocional, na mesma linha de pensamento que Read:

«Nesta perspectiva, as emoções são os sensores da união perfeita (ou falta dela), entre natureza e circunstância. E por natureza entendo não penas aquela que herdámos como um conjunto de adaptações geneticamente elaboradas, mas também a que adquirimos no desenvolvimento individual através das interações (conscientes e deliberadas ou não), como o nosso meio ambiente físico e social. As emoções não são um luxo. Funcionam como guias internos e ajudam-nos a transmitir aos outros certos sinais que também podem guiar os seus comportamentos. As emoções não são intangíveis. Contrariamente à opinião científica e tradicional, a vivência das emoções é tão cognitiva como outra percepção. É o resultado de uma curiosa conciliação fisiológica com a qual o cérebro se transformou num público atento, obrigatório, prisioneiro mesmo, das atividades teatrais do corpo.» (Damásio 2011: 20)

Será importante introduzir aqui as reflexões de António Damásio, que foi revolucionário na defesa de um lugar mais preponderante das emoções na nossa vida. O investigador português alerta para a importância de aspectos do processo emocional para a racionalidade. Damásio mostra-nos a existência de um compromisso entre racionalidade e emoções, considerando mesmo estas últimas como uma ferramenta essencial para melhor manejarmos os instrumentos da lógica. Apesar do conhecimento empírico nos mostrar que muitas vezes as emoções podem confundir o processo racional, a verdade é que a «ausência de emoções e sentimentos emocionais seja prejudicial e seja capaz de comprometer a racionalidade que nos torna distintamente humanos e nos permite decidir de acordo com convenções sociais e princípios éticos» (Damásio 2011:17). Isto não são apenas suposições, este facto é cientificamente comprovado. A composição neural da razão no nosso cérebro tem na sua composição estruturas que regulam também as emoções: estas estruturas mantêm «uma relação mútua com os órgãos do corpo, e assim colocam na cadeia de operações que geram os aspectos mais elevados

do raciocínio, da decisão e também do comportamento social e da capacidade criadora. As emoções, a experiência das emoções e a regulação biológica desempenham todas elas um papel importante na razão humana. (Damásio 2011: 18) Damásio destrói a intangibilidade e o mistério em torno das emoções com as suas investigações em doentes neurológicos cujas lesões cerebrais diminuía a capacidade de sentir emoções. Descobrir que uma determinada emoção depende da atividade de um conjunto de sistemas cerebrais específicos que interagem com uma série de órgãos do corpo não reduz a importância dessa emoção enquanto fenómeno humano. Nem a angústia nem a euforia que o amor ou a arte nos podem provocar não ficam desvalorizados pelo facto de compreendermos alguns dos processos biológicos que fazem delas o que são. Passa-se precisamente o contrário: a nossa admiração aumenta perante os intrincados mecanismos que tornam possível uma tal magia. A emoção e a sua vivência constituem a base daquilo que os seres humanos descrevem há milénios como sendo a alma ou o espírito humano. (Damásio 2011: 21) Talvez por isso, e voltamos a Platão, o filósofo grego se referia a propósito da educação musical, atribuindo-lhe suprema importância: «não é certo pois que a educação musical é soberana porque o ritmo e a harmonia gozam ao mais alto ponto do poder de penetrar na alma e comovê-la fortemente, trazendo ambos consigo a graça e outorgando-a, se se foi bem-educado ou senão o contrário?» (Platão 1965: 174). Fica então traçado um percurso por onde a arte ajuda a revelar características importantes para a formação do ser humano: o caminho que percorremos entre a educação estética, as emoções, e as experiências significativas leva-nos à necessidade de criar espaços de educação que olhem com vontade para estas faculdades.

Uma Paixão Humana - a Música para Todos

«A música é a essência da ordem. Eleva todas as almas para o que é bom, justo e belo, e deve ser para a alma o que para o corpo é a ginástica.» (Platão)

A música estende-se muito para além do significado musical da sua especificidade. A técnica, o conhecimento técnico, a significação em termos meramente musicais, com conceitos no âmbito da sua especificidade, apenas ocupam um lugar num imenso mundo de influências a vários níveis- social, cultural, cognitivo, emocional. Para

Adorno, «music was linked to cognitive habits, modes of consciousness and historical developments(...)while on the one hand, he refers to music that “trains the unconscious for conditioned reflexes”, on the other hand, he speaks of music that “aid(ed) enlightenment”» (in DeNora 2000:1).

O valor da música enquanto uma área do saber que abarca tantos outros conhecimentos, como das línguas, da matemática, da física, da história, deve ser reconhecido, o que a torna um grande veículo de aprendizagem – a transdisciplinaridade da música é outra valência que a faz poderosa e a torna um *ambiente* significativo para a aprendizagem tendo «à sua disposição um campo muito vasto de associações, precisamente porque é, por natureza, ambivalente; está simultaneamente dentro do mundo e fora dele.» (Barenboim 2009:11). Sem querer entrar em muitos detalhes, se atentarmos, ainda que superficialmente, no binómio música-cérebro, «recentes descobertas(...)demonstram que a música se distribuiu pelo cérebro» (Levitin 2007: 17) confrontando-se com a ideia de que a música se conferia a um processamento num só hemisfério. Consequentemente, qualquer acção ligada à actividade musical, como a performance (interpretação), a composição ou a audição, «utiliza, praticamente, todas as zonas do cérebro que até agora foram identificadas, e envolve praticamente todos os subsistemas neuronais” (idem, 17). Steven Pinker , também o assume, facto este que pode estar relacionado com a não existência de um “centro musical”, mas sim várias redes que actuam no nosso cérebro. (in Sacks 2007: 12) Assim, pode, desde já, perceber-se que se a música activa todas as regiões do nosso cérebro, vai ter implicação nas diversas variáveis da nossa mente. Encontramo-nos numa realidade transdisciplinar, que une diferentes regiões curriculares e que fazem da música um processo poderoso de aprendizagem global. O neurocientista Daniel Levitin, confirma-nos esta perspectiva transversal com o aprofundamento deste processo mental da percepção da música:

«os diferentes aspectos musicais são processados por regiões neuronais distintas – o cérebro recorre à segregação funcional para processar a música e usa um sistema de detectores de características cuja função é analisar aspectos esocíficos do sinal musical como a altura, o andamento, o timbre, etc. O processamento musical partilha alguns aspectos com a soperações que são necessárias para analisar outros sons; por exemplo, a compreensão do discurso

exige que segmentemos sons distintos em palavras, orações e frases, e que sejamos capazes de compreender aspectos – como o sarcasmo (que curioso!) – que extrapolam as meras palavras. As diferentes dimensões do som musical têm de ser analisadas – envolvendo, em regra, vários processos neuronais que são praticamente independentes uns dos outros – e depois agrupadas para formar uma representação coerente do que estamos ouvir» (Levitin 2007: 92)

O interesse não é aqui explorar este processo cognitivo. Seria demasiado moroso, e obviamente uma área complexa para o que se pretende aqui discutir. O objectivo é, esse sim, perceber como as ideias de Levitin argumentam a favor da música como um processo do nosso íntimo, do nosso organismo. A música é também orgânica. É isto que permite que a música seja «usada para manipular as nossas emoções, e temos tendência a aceitar, senão mesmo para desfrutar o poder que a música tem de nos fazer experimentar diferentes sentimentos.» (Levitin 2007: 18) É curioso como um cientista, no caso Daniel Levitin, desconstrói esta *verdade universal* que é a música. *Verdade universal* enquanto forma de arte que tem como objectivo «comover e sensibilizar pessoas, mesmo que se alterem os contextos, as sociedades e as culturas.» (Levitin 2007: 14) Mais uma vez chegamos a este “confronto” entre arte e ciência. Por sua vez, a ciência, vê nas teorias «a transmissão de uma “*verdade por agora*”, que só vem substituir «uma velha verdade, aceitando ao mesmo tempo que também esta teoria, um dia, possa vir a ser substituída por uma nova “verdade” – porque é assim que a ciência avança» (Levitin 2007: 14) No entanto esta *verdade universal*, a música, não é imune ao tempo - «na nossa cultura, só recentemente – há cerca de quinhentos anos – floresceu a distinção que dividiu a sociedade em duas classes, a dos intérpretes musicais e a dos ouvintes de música. Durante grande parte da evolução do mundo e da história humana, a composição musical foi uma actividade em que todos participavam, tão natural como respirar e andar. As salas de concertos, dedicadas à execução musical, surgiram nos últimos séculos» (Levitin 2007: 14). De ressaltar que este facto é fantástico, possibilitou o desenvolvimento de intérpretes geniais que nos permitiu experienciar as mais sublimes experiências musicais. É só importante não esquecer que todos os outros são também aptos para participar, seja de que forma for:

«os teóricos da música recorrem a um conjunto de termos e regras arcaicos e restritos que são tão obscuros como alguns dos domínios mais esotéricos das matemáticas»

(...)

«No caso da música, os peritos e os cientistas musicais podiam esforçar-se para tornar o seu trabalho mais acessível. Foi o que procurei fazer com este livro. O fosso artificial que foi criado entre a interpretação musical e a audição tem acompanhado o fossos entre os que gostam de música (e gostam de falar sobre ela) e os que estão a descobrir coisas novas sobre o modo como funciona.»
(Levitin 2007: 19)

A música estará sempre ligada a um universo do subjectivo, do sublime, e em certa medida do mistério. O mistério de cada um, e que só o íntimo de cada um poderá absorver. No entanto existe uma base de compreensão que não deve ser esquecida. John Powell acredita que esse aprofundamento deve ser sempre uma fonte de prazer: «o meu objectivo é demonstrar-vos – tanto a músicos como a não músicos – que a música pode ser compreendida a um nível muito fundamental. Este nível de compreensão pode aprofundar o nosso prazer com a música, da mesma forma que possuir algum conhecimento sobre como se fazem as sombras ou sobre como funciona a perspectiva pode aumentar o nosso prazer com a pintura.» (Powell 2012: 15) Sobre a natureza «humana» da música e o quanto a nossa estrutura intelectual está preparada para ela (os nossos sistemas auditivo e nervoso estão «refinadamente adaptados para a música»), Olivier Sacks diz:

«A espécie humana tem tanto de musical como de verbal. E essa predisposição para a música pode assumir muitas e diferentes formas. Todos nós (com raras excepções) somos capazes de apreender a música, de apreender sons, timbres, distância entre tons, contornos melódicos, harmonias e (talvez de forma mais elementar) ritmos. Integramos todos esses elementos e «construímos» mentalmente a música, usando para isso diferentes partes do cérebro. E a esta capacidade estrutural – em grande parte inconsciente – para apreciar a música acrescenta-se amiúde uma profunda e intensa reacção

emocional à música. (Sacks 2007: 13). Oliver Sacks, diz-nos que a experiência musical é auditiva, emocional e motora, sendo que os nossos pensamentos e sensações espelham a sua «narrativa».

Temos então um corpo “musical”, que está preparado para receber música, de várias formas. É oportuno desenhar os dois vectores que nos orientam e que devem ser simultâneos e cúmplices: a educação pela música e a música na educação. Ao falarmos de educação pela música, “pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação” (Sousa 2003: 23). Esta é uma abordagem em que não é preponderante a transferência do saber musical específico, mas sim a formação do ser, a música «como contribuição para o desenvolvimento da personalidade» (Sousa 2003: 21), que se reflecte a diferentes níveis: intuição, inteligência emocional, memória, atenção, aptidão motora. Por outro lado, música na educação concentra as suas motivações na transmissão do saber musical, a aprendizagem dos diferentes conceitos/formas/normas musicais. Quando aquelas duas vertentes, *música na educação* e *educação pela música* se interligam, estão criadas as condições para acontecerem mudanças significativas de carácter psicológico, cognitivo e social nas crianças: «capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais» (Morin 2000: 21)

Desde sempre foi reconhecida à música uma componente emocional e sentimental, que advém da interpretação e carácter único de cada indivíduo que a produz ou escuta – a música é comunicação – «é precisamente nos ritmos e nas melodias que nos deparamos com as imitações mais perfeitas da verdadeira natureza da cólera e da mansidão, e também da coragem e da temperança, e de todos os seus opostos e outras disposições morais (a prática prova-o bem, visto que o nosso estado de espírito se altera consoante a música que escutamos). (...) Por tudo isto se torna evidente que a música pode dotar o carácter com uma determinada qualidade. Ora, se isto é exequível, não vemos razão para que não deva ser aplicado à educação dos mais jovens.» (Aristóteles in Barenboim 2009:14-15). Significa isto, que cada interpretação desencadeia um estímulo e consequente resposta emocional por parte de intérprete e ouvintes. A componente emocional da música confere-lhe o estatuto de “arte de expressar

sentimentos por meio de sons” (Koch in Dahlhaus 2009: 21) provida de um carácter puro e sentimental enquanto «linguagem mágica do sentimento», de tal modo mais puro quando os sons preservam, nas melodias, a sua essência como «acentos de cada paixão, modulações de cada afecto» (Eggebrecht in Dahlhaus 2009: 35). Então, esta aproximação emocional do homem à arte, neste caso à música, brota a importância da exteriorização viva de «estados de ânimo e sentimentos» (Dahlhaus 2009, 34). Música é comunicação, é linguagem e em que «o objectivo último das misturas e combinações dos sons levadas a cabo pela arte, é apossar-se do ânimo por meio das diferentes emoções assim suscitadas nos órgãos sensíveis do ouvido, manter ocupadas todas as suas forças e fomentar, pela purificação das paixões e dos afectos, o íntimo bem-estar do ânimo» (Dahlhaus 2003: 29). Com todo este poder ligado às sensações, às emoções, será então possível descortinar mudanças marcantes a quem estuda música.

Pensar sobre música, sobre o ensino de música, sobre aqueles que aprendem música exige estarmos conscientes de questões relativas «à cultura, à história, à identidade, ao desejo e ao significado» (Kramer 2009:15). A música erudita em especial, pode trazer aos alunos um papel de interveniente, um papel activo, um papel de reflexão pois a música pode estimular a «imaginação, as energias especulativas, aguçando os sentidos e activando o sentido da experiência» (Kramer 2009:15). Este papel activo e de reflexão advém do facto de esta música (erudita) exigir ser «explorada e não apenas ouvida» - «treina o ouvido do corpo e o ouvido da mente» (Kramer 2009: 21). Temos estado a falar de vários poderes da música que ultrapassam a técnica, o domínio físico, e é precisamente que aqui se funde «conhecimento, consciência e capacidade de jogar com a intuição» (Kramer 2009:17) que é segundo Kramer uma resposta credível à arte. O contacto com a arte, com a música neste caso, é um impulso ao raciocínio, ao pensar, pois «por ser criada pela imaginação e se dirigir à imaginação, a arte tem de ter uma resposta imaginativa (...) que implica alguma aprendizagem – não há imaginação que beneficie da ignorância» (Kramer 2009:17). A «aprendizagem da técnica» não pode ser dissociada da «adopção de uma atitude» pois não há «uma submissão passiva à música mas um compromisso activo com ela, um encontro da nossa capacidade de nos sentirmos fascinados» (2009: 21). Kramer usa uma metáfora que julgo representar na perfeição aquele que deve ser o receio do professor e aquilo que nos deve fazer pensar para direccionarmos o nosso trabalho lutando por um aluno motivado, dotado de iniciativa

e vontade - «como encontrar o caminho, apreciar a passagem e evitar o minotauro? Como conciliar a riqueza de pormenor com um fio condutor?» (Kramer 2009: 19) O minotauro representa o desnorte de um aluno quando se sente incapaz, perdido, desorientado. Normalmente isto acontece por falta de entendimento, de controlo e o «compromisso, o nível de motivação, depende do nível de *ownership* da música que fazem: da sua autonomia, e até que ponto eles podem exercer controlo» (Hargreaves and Marshall 2003:272). O controlo da técnica, o pormenor, «a riqueza do pormenor», não nos devem demover de encorajar as crianças a encararem a música como «algo ao alcance de todos, em lugar de uma actividade especializada: a um certo nível todos podem ser “músicos”» (Hargreaves and Marshall 2003:272).

Uma das características que nos interessa para esta discussão, é a possibilidade de inclusão/integração social através da música. Inclusão passa pela «capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos, independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem socio-económica, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses, às capacidades ou à eventual existência de *deficits* de qualquer tipo, consigam ter sucesso na sua aprendizagem» (Ainscow 1997:9). Aqui, sucesso passa desde logo pelo o acesso a uma ferramenta que de outra forma (sem a acção do projecto Música para Todos) não teriam - a Música. Mas a inclusão não termina aqui, não se delimita pelo simples acesso em condições de igualdade a um tipo de conhecimento, mas passará muito pela ideia de um «diálogo contínuo, em que a linguagem universal, física e metafísica da música se articula com o diálogo permanente que mantemos com os jovens e os jovens mantêm entre si» (Barenboim 2007: 167) – este é o ponto de partida que a música nos dá em direcção à inclusão social. Recorrendo ainda às ideias do pianista e maestro Daniel Barenboim ele descreve exactamente como a música pode ser um meio de aglomeração, de coesão, de inclusão:

«A música ensina-nos que não há nada que não inclua o seu paralelo ou oposto, conforme o caso; daí que nenhum elemento seja independente, porque a relação é, por definição, interdependente. É minha convicção que a música, embora não possa resolver problemas, porque é, como dizia Busoni, ‘ar sonoro’, pode ensinar-nos a pensar de um modo que é uma escola para a vida. Na música conhecemos e aceitamos a hierarquia

de um tema principal, aceitamos a presença permanente de um oposto e por vezes mesmo a presença de ritmos de acompanhamento subversivos» (Barenboim 2007: 168)

A actividade artística deve trazer a si associada um elemento de satisfação e prazer, e cumpridora da concretização humana enquanto seres de afectos que somos. A actividade artística é exigente, e o sacrifício é necessário, mas muitas vezes esquece-se um dos lados da mesma moeda – o porquê do sacrifício, o que vamos com ele produzir. Falamos do conhecimento do conhecimento. Tem de haver um sentido prático muito grande, incorporar a noção de que não se deve procurar fazer a obra ou o objecto mas sim sê-lo(a). Voltando ao ponto de partida, a integração. Estamos aqui, sobretudo, a tentar acentuar uma outra medida da aprendizagem musical que tem «um papel importante no “vivido” pelos praticantes: seu carácter social devido ao fato de que a prática em si implica em relações entre as pessoas que tocam juntas (...) a música, constituiria, assim, um fenómeno de sociabilidade.» (Bozon 2000: 147)

É importante descortinar como a música pode ser integradora, mobilizadora e motivante. Se estivermos esclarecidos acerca destas armas, podemos ser professores mais atentos, mais preparados:

«Alimentar o desejo de uma vida melhor é uma das funções principais da atividade artística. E, nesse aspecto, a cultura e suas diversas formas de manifestação revelam-se revolucionárias, transformadoras da sociedade, das relações e dos sentimentos humanos. Assim, em áreas marcadas pelo preconceito, pela não-aceitação e pela degradação das condições de vida, trabalhar com a arte, e em especial com a música, pode ser um grande passo para a construção da auto-estima e, simultaneamente, para o resgate da consciência e do poder de transformação social dos sujeitos envolvidos. Portanto, quando se fala em música e inclusão social, a ideia inicial é de que a música seja o elemento facilitador que permitirá uma melhor inclusão do indivíduo na sociedade.» (Ribeiro 2012: 7)

Não só aqueles que muitas vezes estão socialmente excluídos, afastados da participação em diversos espaços, mas todos beneficiam desta totalidade integradora

que representa a música, num caminho rumo a uma mais perfeita coesão social. Esta é uma necessidade transversal a todos. O psicólogo John Turner aponta como adquirimos a nossa personalidade e a coesão social (adaptação à vida social) através da relação com os outros, sendo que este processo «de socialização na cultura e estrutura social é vital para a sociedade e para o indivíduo. Sem socialização não saberíamos o que valorizar, o que fazer, como pensar, como conversar, para onde ir ou como reagir. Não seríamos homens. Enquanto a socialização nos primórdios da vida é o mais importante, nunca paramos de ser ressocializados através da trajetória da vida. Tal socialização nos ajuda a fazer a transição para novas situações de vida; sem ela seríamos robôs inflexíveis e vítimas de nossas antigas experiências (Turner 1999: 75). A vida em sociedade acarreta uma forte necessidade de união/coesão, «e a necessidade de nos mantermos unidos a outros seres humanos não é um mero capricho ou um desejo individualista, é acima de tudo uma questão de sobrevivência orientada pelo instinto e referendada pela razão.» (Martinez 2009: 10)

Ainda sobre esta possibilidade de sociabilização através do universo musical, «pode dizer-se que a música aproxima as pessoas para que estabeleçam relações de amizade, hierarquia, valores humanos e papéis sociais interdependentes. Estas relações interpessoais, sob o incentivo do professor, levam os envolvidos com atividades musicais coletivas a se tornarem mais conscientes de seu papel no respeito ao outro.» (Ribeiro 2012:8).

É necessário explorar diversos caminhos para perceber de que forma a música se reflecte na alteração de comportamentos nas crianças e, por conseguinte, na sua estrutura de aprendizagem. A estrutura de aprendizagem de todo o ser humano tem algumas premissas importantes: «todo o ser humano é um captador de significados, dentro e fora da Escola. O papel desta é o de fazer com que os significados que o aluno capta e internaliza se vão enriquecendo no sentido de o tornar um cidadão cada vez intelectual e moralmente mais rico e capaz de contribuir para uma sociedade melhor. A construção do conhecimento significativo sobre um objecto/acontecimento é, no fundo, a atribuição de significados a ele, e é ao mesmo tempo uma mudança da nossa experiência acerca desse mesmo objecto/acontecimento, uma mudança na forma de o encarar e lidar com ele. É um conhecimento partilhado que envolve simultaneamente a partilha de ideias e de sentimentos. E a aprendizagem só é enriquecedora se conduzir a

significados acerca daquilo que se aprende e a uma mudança na experiência de quem aprende» (Valadares e Moreira 2009:13). A música afigura-se então uma realidade bastante poderosa na possibilitação de experiências significativas, da partilha e dos sentimentos. A música lida muito directamente com significados, com estados de alma, com sentimentos e com o pensamento. A interpretação musical pressupõe pensar (reflectir sobre o significado do texto musical, a metafísica do texto), o sentimento como meta final da comunicação e a acção, sendo possível fazer uma analogia a Joseph Novak que defende que «pensamentos sentimentos e acções se conjugam para a modificação do significado das experiências de vida.» (Valadares and Moreira 2009:16).

Decorrente da formação do ser a nível individual e social através do contacto, não estritamente teórico/mecânico com a música, mas sim de modo abrangente, estético, transversal e com preocupações humanas, germina o carácter inclusivo da música.

«Consciente de si, de seu papel e de sua responsabilidade dentro do grupo, os músicos trabalham em conjunto, respeitando-se, para se transformarem e transformarem o mundo através do fazer musical. Para Kater, música e educação são produtos da construção humana, cuja conjugação pode resultar numa ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimentos quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical, teríamos a de favorecer ao educando modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos, muitas vezes, pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.» (Joly 2007: 43)

Esta é uma noção muito poderosa, sendo que a música possibilita a crianças desintegradas da comunidade, meios de maior identificação com os outros, fomentando relações interpessoais. E quando a prática musical se enquadra por uma acção colectiva, como é o caso quando a criança experimenta a sua relação com outros músicos, numa orquestra por exemplo, acentua-se o carácter inclusivo da acção musical, pela partilha, pelo respeito, pela responsabilidade, que o desempenho num todo obriga. Perceberemos no capítulo seguinte, que abordará esta ferramenta que é a orquestra, como

primeiramente se integra quando se oferece a um grupo de crianças a possibilidade de aprender música; e em segundo lugar integra-se quando se dá ao plano curricular musical uma forma mais próxima da realidade, e uma forma mais rica e geradora de experiências significativas para os alunos.

Orquestra um modelo para o futuro

A orquestra é de facto personagem principal no projecto sobre o qual este documento se debruça. A orquestra enquanto instrumento e modelo. Olharemos para ela, neste capítulo, tentando descortinar como poderá ser um modelo poderoso para o ensino da música. É o poder do todo da orquestra, que num perfil transversalidade, faz com que se assuma como um espaço inclusivo pelas dinâmicas que lhe estão implícitas. A orquestra está na moda, mas vamos perceber porquê. Várias áreas do conhecimento, como a economia, gestão de empresas ou a medicina têm vindo a servir-se do modelo da orquestra para aumentar o rendimento ou sucesso da sua actividade.

A orquestra, que é em si mesma um quase simulador da vida em sociedade, está a sair das suas portas, para entrar nessa mesma sociedade. Este facto comprova toda a força que vive dentro da orquestra. Atentemos em Peter Drucker, escritor e professor austríaco, que se debruçou sobre a administração moderna, a que ele chamava a ciência que trata sobre pessoas nas organizações. Um pensador do universo cooperativo, Drucker reconhece desde logo (1988) como a individualidade vinga através da colectividade, sendo esta uma das características de excelência da orquestra:

"Dentro de 20 anos, a típica organização de grande porte - seja ela uma grande empresa ou um grande órgão público - não terá mais do que a metade dos níveis administrativos de sua equivalente hoje, e não mais de um terço do número de administradores. Em termos de sua estrutura, de seus problemas administrativos e das questões que lhe concernem, ela terá pouca semelhança com a típica empresa manufatureira dos anos 50 que os nossos livros ainda tomam como modelo. É muito mais provável que, ao contrário, ela se assemelhe a organizações a que hoje nem os gerentes profissionais nem os estudantes de administração dão muita atenção: o hospital, a universidade, a orquestra sinfônica. Pois, da mesma forma como essas organizações, a empresa - e cada vez mais

os órgãos governamentais - será também fundamentada no conhecimento, também formada basicamente de especialistas que dirigem e disciplinam o seu próprio desempenho mediante um feedback organizado de seus colegas e clientes." (Drucker in Altman s/d)

Fabio Altman, no seu artigo "Sua empresa é uma orquestra?", traz-nos esta meia medida entre especialização – que eu diria que é voltada para dentro, para o interior individual – e o contributo – voltado para fora:

«A parceria entre maestro e instrumentistas impõe um olhar mais detalhado à metáfora. Cada um dos 200 músicos de uma orquestra é um especialista de alto nível. Contudo, uma tuba sozinha não produz música - só a orquestra é capaz de fazê-lo. E essa toca somente porque todos os músicos têm a mesma parte. Todos subordinam suas especialidades a uma tarefa comum. Como a organização moderna é uma organização de especialistas do conhecimento, ela precisa ser uma companhia de iguais, de colegas e associados. Nenhum conhecimento se classifica acima de outro. A posição de cada um é determinada por sua contribuição para a tarefa comum e não por alguma superioridade inerente. A rigor, a idéia de uma área sintonizada com as outras é elementar. A postura das empresas segue nessa direção porque nenhum líder diria que deseja uma organização não orquestrada.» (Altman s/d)

A orquestra tem um ADN genuíno que o leva constantemente na busca das coordenadas da perfeição, da harmonia, da excelência. Esta é outra característica da orquestra, que os pensadores saúdam. De facto, para tal sucesso, só com os melhores, só com o progresso individual é possível. E isto é natural na orquestra. Fabio Altman traz-nos ainda a visão de Oscar Motomura, reitor do centro de estudos e formação empresarial Amanake: «Na orquestra, todos são músicos. Na empresa, não. Existem problemas sérios causados por pessoas que participam da organização e não são músicos, não tocam instrumentos. Falam sobre os instrumentos, fazem apresentações bem formuladas, com "powerpoints" bem desenhados. Conseguem tratar de qualquer assunto como se fossem pessoas que podem tocar violino, mas não sabem. E essas pessoas continuam na

orquestra-empresa.» Motomura, alerta para uma maior consciência na selecção das pessoas para as organizações, defendendo a forma de actuação da orquestra, que busca os melhores, os competentes. Cria-se a alegoria da orquestra para as organizações modernas, que reconhecem neste modelo uma forma de acompanhar a era do conhecimento e da inovação. As empresas procuram tecer uma teia de relações entre o conhecimento e a especialização – os músicos, os virtuosos – a divisão de trabalho – os naipes da orquestra – e a capacidade de trabalho de grupo – o próprio trabalho em orquestra.

«Vive-se a era do conhecimento. Ele se tornou o principal capital e gerador de riquezas, motor da inovação. Busca-se, nas grandes corporações, menos camadas de comando, em estruturas nitidamente mais horizontais, de modo que a informação flua livremente.(...)Cada um dos 200 músicos de uma orquestra é um especialista de alto nível. Contudo, uma tuba sozinha não produz música - só a orquestra é capaz de fazê-lo. E essa toca somente porque todos os músicos têm a mesma partitura. Todos subordinam suas especialidades a uma tarefa comum. Como a organização moderna é uma organização de especialistas do conhecimento, ela precisa ser uma companhia de iguais, de colegas e associados. Nenhum conhecimento se classifica acima de outro. A posição de cada um é determinada por sua contribuição para a tarefa comum e não por alguma superioridade inerente. O rigor, a ideia de uma área sintonizada com as outras é elementar.» (Altman)

Esta noção de trabalho colectivo leva-me até Linda Hill e os seus estudos sobre a criatividade colectiva na indústria e nas empresas. A orquestra é aglutinadora das diferenças, das oposições, das comunhões também, e do “génio” de cada um, e um espaço de acção significativa desde o primeiro momento. Assim encontro nas palavras de Linda Hill algum fundamento para o que temos vindo a discutir neste ponto “integrar e incluir” que nos leva para a nossa de colectividade:

«agilidade criativa significa ser capaz de testar e refinar o portfólio de ideias através da busca rápida, reflexão e ajuste. É uma descoberta guiada para a aprendizagem onde você age, em vez de planejar o seu caminho para o futuro. É um pensamento planejado, onde você tem uma combinação interessante do

método científico com o processo artístico. É a execução de uma série de experiências e não de planos-piloto. Experimentos têm a ver com aprendizagem. Quando inicia negativamente, você ainda está aprendendo alguma coisa que precisa saber.» (Hill 2014)

São as ligações, mais horizontais, menos hierarquizadas, o equilíbrio/igualdade, a responsabilidade partilhada (numa liberdade responsável), que a orquestra possibilita, as lições que devemos tirar para o futuro : «se queremos inventar um futuro melhor, e suspeito que seja por isso que muitos de nós estamos aqui, então precisamos repensar nossa tarefa. A nossa tarefa é criar o espaço onde as porções de genialidade de todos possam ser desencadeadas, aproveitadas e transformadas em obras de genialidade coletiva.» (Linda Hill)

A dialética entre individual e o colectivo é também metaforizada por Barenboim, recorrendo à ideia de *legato* enquanto ligação entre as notas e motor da expressividade musical, fala da impossibilidade «de deixar que as notas desenvolvam os seus egos pessoais. (...) Cada nota tem de estar ciente de si mesma mas também das suas próprias fronteiras; as mesmas regras que se aplicam aos indivíduos numa sociedade aplicam-se às notas numa peça de música. (...) Nenhuma nota pode fazer-se valer isoladamente, pretendendo ser mais forte do que as que a precedem; caso contrário, punha em causa a natureza da frase a que pertence. Este facto muito simples ensinou-me a relação entre um indivíduo e um grupo. É necessário que o ser humano contribua para a sociedade de um modo muito individualizado; é assim que o todo se torna muito maior do que a soma das partes. O individual e o colectivo não têm necessariamente de se excluir mutuamente; pelo contrário, só juntos são capazes de potenciar a existência humana.» (Barenboim 2007:19).

A comunidade que traz o diálogo e o afecto

De facto a orquestra recria na sua actividade uma pequena comunidade. – A experiência de Maria Carolina Joly numa orquestra comunitária permite-lhe afirmar: «A música instrumental de orquestra é dependente da participação do grupo como um organismo

único» e para além do mais «o produto do trabalho do grupo beneficia não somente a ele mesmo, mas também a sociedade que os recebe em diversos concertos» (Joly 2007:34). Temos desde logo uma teia de acções dentro da orquestra, e de dentro para fora, com a sociedade que a envolve. Assume-se assim como um instrumento de participação, onde a visibilidade e protagonismo artísticos podem perfeitamente aliar-se a uma perspectiva de compromisso, mobilização e afecto.

Ainda na exploração do sentido comunitário da orquestra, que reúne uma pequena comunidade, veja-se esta perspectiva:

«Nos espaços musicais de uma orquestra comunitária, pessoas diferentes que convivem em todos os momentos que envolvem a prática musical. Por agregar esta grande diversidade, é necessário e muito importante estabelecer o diálogo entre os músicos para que haja um crescimento musical e humano, que transforma os participantes e seu mundo. (...) Em um ambiente de orquestra comunitária, em que pessoas se unem para o fazer musical, educando-se e transformando-se através da expressão de sua cultura musical em conjunto, é necessário participação e dedicação de todos os integrantes. A música, como expressão, pode ser um meio de diálogo entre os músicos que tocam em conjunto e também entre orquestra e público que participam de um concerto.» (Joly 2007: 41)

Este *meio de diálogo* é importante. O diálogo ganha duas formas na orquestra, o diálogo musical, mas também o diálogo interpessoal. Em contextos de aprendizagem o diálogo tem nestas crianças uma preponderância importante, pois representa uma forma de libertação, de entendimento, troca de conhecimento ou mesmo o cumprimento da curiosidade. As crianças começam a aprender um dos princípios básicos da vida em sociedade, a necessidade dos outros, e esquecem a ideia da auto-suficiência. A aceitação das suas limitações como um aspecto natural, e a aceitação da ajuda, quer dos professores quer dos outros alunos, é um passo importante para o sucesso na aprendizagem: «A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronuncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se

tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos; há homens que, em comunhão, buscam saber mais.» (Freire 1994: 47)

O diálogo pressupõe um agente de integração, de inclusão. A orquestra oferece um espaço de confronto através da convivência, que aproxima o que antes era distante. Nem sempre as crianças têm abertura à ajuda, ao reconhecimento das dificuldades, e na orquestra eles apreendem que «a auto-suficiência é incompatível com o diálogo» (Freire 1994: 95). A orquestra como contexto de grupo é um espaço propício ao diálogo, sem o qual «não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação» (Freire 1994: 98)

«Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelo permutante.» (Freire 1994: 93).

Na perspectiva de Paulo Freire existe um enorme vínculo entre diálogo e o factor afectivo sendo que «as relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida» (Vasconcelos 2005: 3). Um espaço tão rico como a orquestra, com tantas histórias (de vida) diferentes, ou com outros tantos lugares comuns, é um contributo para o desenvolvimento emocional e social de quem dela faz parte. As crianças reconhecem o outro. São inicialmente obrigadas a lidar com o outro, mas mais tarde reconhecem-lhe a sua legitimidade, aprendem onde esbarram os seus próprios limites e onde começam os dos companheiros. «De acordo com Wallon (1941/2007), o outro que interage com o indivíduo e o contexto no qual estão inseridos são de extrema importância para a constituição e a evolução psicológica do sujeito. A partir dessa perspectiva, é possível dizer que não há constituição da pessoa se não houver um outro e um meio que o proporcionem. Sabe-se, também, que a evolução

psicológica do indivíduo abrange dimensões como a cognitiva e a afetiva, e elas estão sempre se alternando, completando-se e, dessa forma, participando ativamente do processo de constituição do "eu".» (Ferreira 2008: 3). Esta valência da orquestra, enquanto quase “simuladora” da vida em sociedade potencia um modelo de aprendizagem significativo, pois está também mais integrado no espírito natural do que é ser pessoa:

«Acredito que as diferentes histórias de vida que compõem um perfil de diversidade nos núcleos de orquestra são capazes, ao mesmo tempo, de construir diálogos (musicais, gestuais, verbais, sociais e educativos) que, se descritos e analisados cuidadosamente, à luz de um referencial teórico adequado, podem enriquecer a experiência de vida de cada um, permitir uma interação difícil de acontecer em outros espaços sociais e educacionais, e se constituírem modelos de aprendizagem educativa e social para a vida em família, na comunidade e na escola, criando modelos de espaços de convivência social, conhecimento do grupo e oportunidades de socialização.» (Joly 2007:43)

Esta comunidade que a orquestra representa, é também composta pelos que a acompanham - as famílias. A aproximação da família à actividade de aprendizagem musical do seu educando acentua-se: *«A democratização do acesso a processos de inclusão utilizando a música como instrumento é condição já comprovada em inúmeros estudos para a diminuição da violência e aumento da auto-estima dos envolvidos. Dentro deste contexto incluímos diretamente não só os beneficiários, mas também suas famílias.»* (Oliveira 2006: 22) A orquestra é um lugar que representa responsabilidade, que envolve o comprometimento e o dever de todos, e há sempre uma imagem de grandiosidade associada à subida de uma orquestra ao palco. A família percebe o empenho dos educandos, reconhece a qualidade do projecto, orgulha-se por ver o educando como participante activo de um projecto exigente e transversal a uma cidade ou outra região. A relação professor-aluno fortalece-se pela preponderância dos encarregados de educação, trinómio este (aluno-E.E-professor) *«que tem o poder de moldar a nossa experiência de aprendizagem»* (Creech and Hallam 2001:102). Ao aliar uma presença responsável dos encarregados de educação no desenvolvimento musical

das crianças (novamente contexto interpessoal professor-aluno-pais) «tem o potencial de enaltecer o sentido de propósito, modelar estratégias de resolução de problemas, ajuda na gestão do tempo, monitorização do progresso, estruturar o ambiente físico envolvente e fornecer apoio emocional» (McPherson and Davidson in Creech, Hallam 2001:106). Esta dimensão da família que a orquestra pode trazer tem então um vínculo com a afectividade e as motivações. Edgar Morin, relembra como pode esta valência ser importante para o nosso desenvolvimento, reforçando constantemente este vínculo de reciprocidade entre afectividade e inteligência: «(...)o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afectividade(...)A afectividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afectividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo deficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.» (Morin 2000:20)

Esta comunidade paralela que é criada pela família tem preponderância para que a orquestra seja um espaço de aprendizagem mais significativo. É a ideia de família importada também para todos os agentes da orquestra. Esta ideia de família, traz consigo a sensibilidade, a afectividade, que como vimos devem caminhar lado a lado com a inteligência. E é a orquestra a formar públicos também.

No entanto é necessário ter consciência de alguns perigos que importa serem compreendidos e contornados. Também a orquestra tem de ser bem gerida. Alvin Toffler, traz-nos da sua *Terceira Vaga*, da era da industrialização, uma metáfora pertinente entre os princípios de uma fábrica e o domínio da música. No capítulo La fábrica de Música, descreve como num princípio industrial se foi formando a orquestra. Acompanhando historicamente a forma como as sociedades se organizavam, com a passagem de uma cultura aristocrática para a democrática no século XVIII, Segundo Toffler, a orquestra desenvolveu “en su estructura interna, ciertas características de la fábrica. Al principio, la orquesta sinfónica carecia de director, o la dirección era desempeñada sucesivamente por diversos intérpretes. Más tarde, los intérpretes, exactamente igual que los trabajadores de una fábrica o de una oficina burocrática, fueron divididos en departamentos (secciones instrumentales), cada uno de los cuales contribuía al resultado final (la música), cada uno de ellos coordinado desde arriba por un gerente (el director) o incluso, finalmente, un subjefe situado en un punto más bajo de

la jerarquía de mando (el primer violinista o jefe de sección). La institución vendía su producto a un mercado masivo y, más tarde, añadió discos fonográficos a su rendimiento. Había nacido la fábrica de música» (Toffler 1980: 23). Não se pode correr o risco de desvirtuar as relações que acontecem na orquestra e sectorizar em demasia, quase numa perspectiva dictatorial, o espaço do maestro e dos naipes. O compromisso deve ser evocado, e a legitimidade dos deveres e dos direitos do outro devem ser unanimemente compreendidos e aceites. Temos de nos distanciar da *fábrica* e é na relação com o outro, na legitimidade do outro que está a solução.

«Nos espaços musicais da Orquestra Experimental, pessoas de diferentes idades, graus de conhecimento, escolaridade, níveis sócio-econômicos convivem em todos os momentos que envolvem a prática musical, de forma que como pesquisadora posso observar práticas educativas seguindo alguns conceitos adotados por Paulo Freire nos quais a palavra educar adquire o significado de trazer o outro à luz, conduzi-lo para fora, ao encontro do outro, para receber do outro o suplemento de sua subjetividade e, nesta troca, construir a singularidade que os faz únicos e ao mesmo tempo parceiros de jornada histórica. Momentos como o de afinação e aquecimento da orquestra e do grupo musical tornam-se um tempo privilegiado para “ouvir a si mesmo” e “ouvir o outro”. Quem sou eu? Como o meu instrumento soa através da minha ação musical? De quem é esse som dentro desse conjunto instrumental? Como ele entra para compor um conjunto de sons maior, mais amplo e que pode ser chamado de orquestra? Como soa o meu vizinho da frente, de trás, do lado? Quem está tocando lá no extremo oposto da esquerda, da direita? Como todos esses sons compõem um conjunto afinado e harmonioso? Essa descoberta de que a simples afinação pode ser uma prática pedagógica e social de perceber o outro, de construir uma identidade pessoal e comunitária pode ser transposta, aos poucos, para todos os momentos da prática musical inerente a uma orquestra: as aulas de instrumento, os ensaios como um todo, os concertos, as viagens, as conversas antes, durante e depois dos ensaios, as apresentações em escolas e na comunidade, o cuidar dos instrumentos, as comemorações de aniversários, etc. Todas essas situações

podem se constituir em espaços privilegiados de pesquisa e de construção de conhecimento.» (Joly 2007: 44)

A orquestra de inclusão

Sendo a Orquestra Juvenil da Bonjória (que será alvo de observação mais à frente) uma orquestra com várias preocupações sociais, importa explicar que forças a orquestra tem que a possam pormar num instrumento de inclusão social. A inclusão vai muito para além da possibilidade de aprender música em condições de igualdade por todas as crianças, desde logo quando esta proporciona um «diálogo contínuo, em que a linguagem universal, física e metafísica da música se articula com o diálogo permanente que mantemos com os jovens e os jovens mantêm entre si» (Barenboim 2007: 167) – este é o ponto de partida que a música nos dá em direcção à inclusão social. Recorrendo ainda às ideias do pianista e maestro Daniel Barenboim ele descreve exactamente como a música pode ser um meio de aglomeração, de coesão, de inclusão:

«A música ensina-nos que não há nada que não inclua o seu paralelo ou oposto, conforme o caso; daí que nenhum elemento seja independente, porque a relação é, por definição, interdependente. É minha convicção que a música, embora não possa resolver problemas, porque é, como dizia Busoni, ‘ar sonoro’, pode ensinar-nos a pensar de um modo que é uma escola para a vida. Na música conhecemos e aceitamos a hierarquia de um tema principal, aceitamos a presença permanente de um oposto e por vezes mesmo a presença de ritmos de acompanhamento subversivos» (Barenboim 2007: 168)

As crianças não estão sós. A orquestra reúne crianças de todas as situações sociais, fazendo cada uma delas sentir-se parte de um todo. A orquestra traz para elas um novo mundo, onde podem produzir, onde são protagonistas e onde desenvolvem

novas relações: «O desafio é ainda maior se, ao invés de desejar uma suposta homogeneidade em sala de aula, pensarmos que a diversidade é inerente ao ser humano, acreditando no potencial educativo da diversidade, do reconhecimento das diferenças pessoais e subjetivas dos alunos. Aí a ação educativa precisa ser concebida de forma totalmente diferente. É necessário que se considere que ao aprender música, ou qualquer outro campo de conhecimento, cada pessoa atribui significados próprios aquilo que aprende, reconstruindo seus saberes a partir do que já conhece.» (Beineke 2003: 3)

Não só aqueles que muitas vezes estão socialmente excluídos, afastados da participação em diversos *espaços*, mas todos beneficiam desta totalidade integradora que representa a música, num caminho rumo a uma mais perfeita coesão social. Esta é uma necessidade transversal a todos. O psicólogo John Turner aponta como adquirimos a nossa personalidade e a coesão social (adaptação à vida social) através da relação com os outros, sendo que este processo «de socialização na cultura e estrutura social é vital para a sociedade e para o indivíduo. Sem socialização não saberíamos o que valorizar, o que fazer, como pensar, como conversar, para onde ir ou como reagir. Não seríamos homens. Enquanto a socialização nos primórdios da vida é o mais importante, nunca paramos de ser ressocializados através da trajetória da vida. Tal socialização nos ajuda a fazer a transição para novas situações de vida; sem ela seríamos robôs inflexíveis e vítimas de nossas antigas experiências (Turner 1999: 75). A vida em sociedade acarreta uma forte necessidade de união/coesão, «e a necessidade de nos mantermos unidos a outros seres humanos não é um mero capricho ou um desejo individualista, é acima de tudo uma questão de sobrevivência orientada pelo instinto e referendada pela razão.» (Martinez 2009: 10)

Ainda sobre esta possibilidade de sociabilização através do universo musical, «pode dizer-se que a música aproxima as pessoas para que estabeleçam relações de amizade, hierarquia, valores humanos e papéis sociais interdependentes. Estas relações interpessoais, sob o incentivo do professor, levam os envolvidos com atividades musicais coletivas a se tornarem mais conscientes de seu papel no respeito ao outro.» (Ribeiro 2012:8).

«E quando for compreendido profundamente o que isto significa, aí perceberemos que a heterogeneidade, a diversidade, as diferenças são a maior riqueza que temos em sala de aula. E os alunos também devem participar dessa construção de identidades se “o que pretendemos é formá-los com consciência da diversidade, da solidariedade e do apoio às diferenças”» (Zabala in Beineke 2003: 4)

Assim a orquestra como um meio de convivência das diferenças desencadeia um ambiente de aprendizagem através do confronto e da observação: «Os processos educativos e as práticas sociais que se dão no convívio ora harmonioso, ora conflitante de um grupo tão heterogêneo estão contribuindo para a formação pessoal e social de seus participantes, educando e sensibilizando cada um através da convivência resultante do interesse comum de tocar em uma orquestra.» (Joly 2007: 106)

Com estas crianças passa-se precisamente o contrário. No seu subconsciente está criada uma sensação de infortúnio que as tornam especialmente inseguras e reservadas. Não reconhecem nem valorizam a sua singularidade, antes, revoltam-se com ela. São crianças que exercem uma constante opressão sobre si, e que ressalta para a sua forma de olhar os outros e relacionar-se com eles. O confronto permite-lhes uma reidentificação:

«Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, a sua “convivência” com o regime opressor. (...) Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais.» (Freire 1994:29)

Esta revolta transforma-se também numa revolta social, com os que as rodeiam, em forma de comportamentos mais agressivos, e muitas vezes pouco abertos a receber algo do outro - «Una vez que un niño es etiquetado como delincuente, tiene el estigma de criminal y es probable que sus profesores y futuros jefes no le consideren fiable. El individuo reincide entonces en su conducta delictiva, aumentando así la distancia que le separa de las convenciones sociales aceptadas» (Giddens 1991: 238).

Fazendo uma alusão às teses de Bordieu, arriscaria dizer que inicialmente se cria um conflito de *habitus* que é mal interpretado pelas crianças de meios mais desfavorecidos. Mas é através do desenlace deste conflito que elas vão desenvolver personalidades mais seguras, auto-estima e níveis de sociabilização mais elevados . «A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo.» (Bordieu 2008: 21). De facto «o espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os dois princípios de diferenciação (...) - o capital económico e o capital cultural» (Bordieu 2008: 20) e são estas diferenças que muitas vezes carimbam nas crianças níveis de auto-estima baixos, sentindo-se menos capazes que as outras.

«Então, a convivência na orquestra comunitária, criou um espaço significativo para o encontro de pessoas que estreitam amizades, conversam, brincam, tocam e transformam o mundo que está à sua volta. Os dados também apontam para um compartilhar de experiências que demonstram do que as pessoas da orquestra estão fazendo música umas com as outras, o grupo para a comunidade onde está inserido e para outras comunidades também. Dessa forma, é possível dizer que essa música que é vivenciada e produzida no interior desta orquestra comunitária leva os participantes a se transformarem no decorrer do processo educativo e musical, a transformarem o mundo ou parte do mundo onde estão inseridos, quando se organizam e compartilham o seu produto musical com outras pessoas, ouvintes de diferentes comunidades às quais são levados para se apresentarem nos concertos da orquestra. Afirmar que é possível transformar o mundo significa dizer que há uma esperança palpável de que existe possibilidade de transformação, a partir de ações, no seio da comunidade em que estamos inseridos. (Joly 2007: 107)

Este fluxo gerado dentro da orquestra é uma das grandes armas para ajudar estas crianças, e aqui inicia a inclusão social. Mas para perceber o processo de inclusão

deveríamos também explorar um pouco a exclusão social. Para haver a necessidade de incluir, antes deu-se a exclusão, «que diz respeito às formas pelas quais os indivíduos podem acabar isolados, sem um envolvimento integral na sociedade mais ampla. Mais abrangente do que o conceito de classe baixa, tem ainda a vantagem de enfatizar os *processos* – mecanismos de exclusão. Por exemplo, pessoas que moram em conjunto habitacional dilapidado, com escolas de baixa qualidade e poucas chances de emprego no local, podem não encontrar efetivamente as oportunidades de auto.-aperfeiçoamento da maioria das pessoas na sociedade. Também é diferente da pobreza propriamente dita, concentrando sua atenção sobre uma ampla variedade de factores que impedem que os indivíduos ou os grupos tenham as mesmas oportunidades que estão abertas para a maioria da população» (Giddens 2005: 285).

Não se fala de uma igualização, mas sim preservar a individualidade num ambiente democrático, de oportunidades iguais - «sem uma certa diversidade, qualquer cooperação seria impossível: a educação assegura a persistência dessa diversidade necessária, diversificando-se a si própria e especializando-se» (Durkheim 2001 :12). Este ponto é a meu ver bastante sensível. De facto a *escola* é muitas vezes um acentuador das diferenças, não trabalhando no sentido de as anular, pelo menos aquelas que devem ser anuladas - «o sistema escolar (...) mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ela separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes.» (Bourdieu 2008: 37). A instituição escolar não cumpre o que se esperaria, «que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários» (Bourdieu 2008: 39) ou por outras palavras «a acção do sistema escolar é resultante de ações mais ou menos grosseiramente orquestradas de milhares de pequenos demônios de Maxwell que, por suas escolhas ordenadas de acordo com a ordem objectiva (...) tendem a reproduzir essa ordem sem saber, ou querer» (Bourdieu 2008: 43). Aqui se reflecte também a transdisciplinaridade da orquestra. Precisamente por infringir a lei do plano curricular normal, entenda-se habitual, ela se torna um meio

de aprendizagem significativo, universal e abrangente, dotando os seus participantes de uma melhor preparação para o seu currículo normal.

O espaço da orquestra é um valor enorme que se junta ao plano curricular de cada aluno. O resultado final da orquestra, que aparece como elaborado e complexo é como que um meio de significar o plano curricular do aluno - «polaridade entre teoria – enquanto conhecimento – e a prática – enquanto acção – é talvez a mais difícil e fulcral ambição de uma perspectiva do acto criativo e, por maioria de razão, do processo pedagógico do ensino da arte.» (Ferreira 2007: 105). Os alunos transferem o conhecimento que vão adquirindo para um espaço em que pela adição de todos os pequenos conhecimentos de cada um se cria uma forma de os fazer acreditar e de lhes mostrar desde cedo uma realidade musical que deve estar bem presente: fazer música pela música – a música é para partilhar, aprendemos para poder tocar em público, a música tem de sair da sala de aula, a música começa quando nós percebemos o que fazemos e quando fazemos alguém acreditar (sentir) naquilo que estamos a fazer - «A partir do referencial teórico adotado, pudemos analisar a importância da prática musical em grupo para o desenvolvimento geral do músico. O grupo tem regras a serem seguidas, tem trocas de saberes, tem momentos de conflitos, momentos de partilhar dificuldades e facilidades e muitos momentos prazerosos, o que estimula o estudo musical, além de trabalhar com aspectos da vida social.» (Joly 2007: 108)

Com a orquestra cria-se desde cedo uma relação forte entre conhecimento e realidade:

«com o conhecimento não se pretende a mera apropriação ou transmissão de um qualquer acto ou descrição pletórica, antes pretender-se-á que o sentido do ‘facto’, enquanto termo sincategoremático, seja o sentido em que o conhecer, ou o compreender, se entenda para além da aquisição de crenças verdadeiras em direcção à descoberta e projecção de todos os tipos de adequação entre conhecimento e realidade.» (Ferreira 2007: 103)

Mas as importantes peculiaridades da orquestra não se ficam por aqui. A orquestra é um lugar onde se fala especialmente de música. Quero com isto dizer que não é um lugar da técnica do instrumento por excelência: o maestro tem preocupações com esses

aspectos evidentemente, mas grande parte do tempo fala-se sobre música, sobre interpretar, sobre significar o texto musical, sobre sensações, texturas, sobre tocar com os outros, adaptarmo-nos aos outros. O tempo de orquestra é então um tempo em que as crianças tomam contacto mais de perto com a arte de interpretar, e onde são frequentemente obrigadas a pensar. Têm de perceber muito exactamente todas as ideias, todas as ambiências, todas as sensações que o maestro quer construir em determinada passagem, pois só assim alcançarão a coesão orquestral. São então incentivadas a lidar com palavras, com texto, com justificação de escolhas e com emoções. E mais uma vez a realidade cruza-se com a orquestra – com o conhecimento estético pretender-se-á fazer, então, a reflexão estética entre a teoria e a prática, por forma a centrar as diferentes fenomenologias enquanto lugar de (in)disciplina das estéticas e dos saberes como mais premente a uma necessidade de se encontrar referências que possibilitem a visão crítica da realidade e uma consequente procura permanente de critérios, para além do exercício normal de um juízo estético das escolhas possíveis» (Ferreira 2007:103)

Mais uma vez a música, a orquestra (aqui a nossa *arte* para a educação) é inclusiva ao apoiar as crianças num desenvolvimento da identidade, de uma personalidade forte e consciente do valor do indivíduo na sociedade ou em qualquer contexto de grupo. - «A cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sócio-cultural e a música está entre as atividades de significativo apelo para a realização de projetos sociais. Estudos específicos apontam o impacto no processo de recuperação da identidade e da auto-estima dos envolvidos nos projetos de inclusão que utilizam a música como eixo condutor.» (Salles in Oliveira 2006: 20)

A valorização individual é relevante, pois muitas vezes são crianças auto-desvalorizadas e sem entenderem que a sua unicidade é extremamente importante para a coesão social. Incluir não é apenas tornar participante, é dotar de consciência, de personalidade, de civismo:

«O objetivo da educação, portanto, só pode ser o de desenvolver, juntamente com a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. Como resultado das infinitas permutações da hereditariedade, o indivíduo será

inevitavelmente o único, e essa singularidade, por ser algo que ninguém mais possui, será de valor para a comunidade.

Ela pode ser uma maneira única de ver, pensar, inventar, expressar amente ou a emoção – e, neste caso, a individualidade de um homem pode constituir um incalculável benefício para toda a humanidade. Mas a singularidade não tem nenhum prático quando isolada. Uma das mais acertadas lições da moderna psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas da individualização, mas também de integração que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social.» (Read 2001: 6).

A orquestra, os seus professores, tornam-se guias e gestores de emoções. A missão em conjunto dota as crianças de mais confiança, não havendo tanto espaço para frustrações ou desilusões. Sentem-se suportadas, e isso permite que extraiam de cada circunstância o máximo de significados. A imensidade de relações num meio orquestral faz com que o fluxo de emoções seja enorme. As crianças ficam sensibilizadas para a partilha, para a convivência. Isto transforma-as em crianças mais felizes, com brio no trabalho, confiantes e autónomas. A partilha torna as emoções e os afectos exponencialmente mais marcados, no sentido em que o outro é a nossa medida, e que ele nos faz sentir – podemos constatá-lo nas palavras de Maria Carolina Joly sobre a participação numa orquestra comunitária: «algumas categorias mostraram, claramente, que os participantes do grupo constante transformação em decorrência das experiências vivenciadas nas práticas musicais e sociais no ambiente da orquestra. A prática transformadora é revelada pelos inúmeros aspectos que os participantes apontam como decorrentes da prática musical em grupo. Acredito que, em especial, a solidariedade, o auto-conhecimento, o conhecimento e respeito com o outro, a amizade e as construções de laços afetivos são os aspectos mais significativos apontados pela pesquisa. Portanto os processos educativos decorrentes da convivência na orquestra comunitária são fatores de transformação constante dos músicos participantes.» (Joly 2007: 107)

A prática musical em conjunto assegura um espaço de diálogo e de convivência. Uma orquestra é um meio singular onde se desenvolvem múltiplas relações que desencadeiam vários processos de aprendizagem. Uma simples conversa pode

constituir um forte espaço de «trocas de experiências, pontos de vista e percepções, aproximações entre pessoas e entre saberes e experiências.» (Oliveira e Stotz 2004:4).

A organização que representa a orquestra apresenta-se como um espaço comunitário, é efectivamente uma pequena comunidade. Por isso mesmo, está adjacente a construção de uma noção de comportamento em comunidade:

«sensibilidade para as dinâmicas de comunidade, sensibilidade para ver, sentir a paisagem mas também enquanto desejo de entendê-la; um entendimento que vem ao longo do tempo, na convivência.(...) É necessário estar sempre atento pois, assim como se perde inteligência, também se perde sensibilidade. A sensibilidade, não sem dado, é um processo de aprendizagem. É na convivência que se constrói esse processo, esse desejo de entender. Sensibilidade aliada à simplicidade colocam a pessoa em sintonia com a necessidade do outro» (Oliveira e Stotz 2004: 8)

A prática musical numa orquestra pressupõe uma enorme cadeia de diálogos. Entre professores e alunos, e entre os alunos. Ainda que não se espere que o diálogo entre os alunos seja algo profundo e de relevo teórico, o simples facto de dialogar é um processo relevante na estrutura de aprendizagem. De facto o diálogo é crucial pois obriga a tomar consciência, a reflectir, a pensar - «esse direccionamento do olhar, voltado para as aprendizagens através do diálogo proporciona ampliar os objectivos da prática de orquestra, recriando uma prática musical que faz uso do espaço musical com o objectivo de aglutinar pessoas para aprender. Nesse mesmo fazer, a participação na orquestra reorganiza a ordem social ao colocar jovens e adultos, pobres e ricos, alegres e tristes, músicos experientes e não experientes em um mesmo espaço que é ora conciliador, ora é conflitante, mas que os mantém unidos buscando caminhos de liberdade de expressão.» (Joly 2007: 35)

Assim, esta prática musical vem no seguimento da ideia de arte que se torna «um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa-a-pessoa e de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, fenómenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas e se tornam fatores hostis à comunicação. Ela transforma-se num instrumento do progresso, do soerguimento da personalidade e de estímulo à criatividade. Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio

indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise.» (Koellreuter 1998:40)

A orquestra efectivamente activa os seus constituintes para a compreensão da realidade que as envolve. O trabalho em equipa, a responsabilização, a convivência segundo modelos hierarquizados, são competências desenvolvidas na prática orquestral. A orquestra é uma ferramenta cultural, multidisciplinar, e humanizante.

«Nesta sociedade, pelo contrário, a arte torna-se essencial à existência do ambiente tecnológico e transforma-se no instrumento de um sistema cultural que enlaça todos os setores deste mundo, construído pelo homem, contribuindo para dar-lhes forma e expressão. Os sistemas de comunicação, de economia e de tecnologia, de linguagem e de expressão artística, misturam-se uns aos outros, mergulhando num único todo. A arte converte-se em fator preponderante de estética e de humanização do processo civilizador.» (Koellreuter 1998: 37)

A música, a orquestra, confunde-se com a sociedade, num exercício de reprodução de uma realidade que se afigura cada vez mais exigente. Famílias desequilibradas, falta de recursos, desemprego, o desespero, são por vezes sinónimos de educação mais precária e de crianças com mais lacunas, e a orquestra afigura-se um espaço de compensação e preparação para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho, para futuros pais, para futuras famílias.

«O objetivo desta interação arte/civilização deveria ser o de intensificar certas funções da atividade humana, ou em outras palavras, "humanizá-las" com o auxílio da comunicação estética, funcionalmente diferenciada. No tocante à música, ou melhor, à educação pela música, a mais importante implicação desta tese na sociedade moderna é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e

estética. No fundo, isto representa desenvolver a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador.» (Koellreuter 1998: 38)

Ainda sobre a relação entre música-educação-sociedade, Koellreuter afirma:

«Somente um tipo de educação e ensino musical é capaz de fazer justiça a essa situação: aquele que aceita como função a tarefa de transformar critérios e idéias artísticas numa nova realidade resultante de mudanças sociais. Surgirá um tipo de ensino musical para o treinamento de musicistas que, futuramente, deverão estar capacitados a encarar sua arte como arte aplicada, isto é, como um complemento estético aos vários setores da vida e da atividade do homem moderno. Acima de tudo, musicistas que deverão estar preparados para colocar suas atividades a serviço da sociedade. Em outras palavras seria este um tipo de ensino musical, cujas categorias de treinamento, conteúdo e padrões de instrução, iriam proporcionar uma relação mais autêntica entre o estudo e as realidades da vida profissional e que, basicamente, visaria preparar os jovens músicos para uma carreira de real relevância na sociedade em que vivemos. Acontece que a situação do ensino musical entre nós carece, em primeiro lugar, de uma análise e, talvez, de uma reflexão com respeito às condições sociais do país. Poucos são os que, ao analisar as contradições e conflitos que surgem entre o aprendizado do estudante de música e a realidade profissional, entre a ilusão das ambições artísticas e a adaptação irrefletida às exigências das atividades musicais, tiram conclusões para uma reformulação adequada do ensino musical.» (Koellreuter 1998: 40)

Viajar com os gregos

É interessante percebermos as raízes da formação da palavra orquestra para percebermos de facto a pertinência da sua existência. De salvaguardar que abordaremos sobretudo a orquestra enquanto actividade para as crianças, durante a sua formação. O *Online Etymology Dictionary* deixa-nos a seguinte descrição da evolução da palavra:

«c.1600, "area in an ancient theater for the chorus," from Latin *orchestra*, from Greek *orkhestra*, semicircular space where the chorus of dancers performed, with suffix -tradenoting place + *orkheisthai* "to dance," intensive of *erkhesthai* "to go, come," from PIE root **ergh-* "to mount" (cognates: Sanskrit *rghayati* "trembles, rages, raves," *rnoti* "rises, moves," *arnah* "welling stream;" Old Persian *rasatiy* "he comes;" Greek *ornynai* "to rouse, start;" Latin *oriri* "to rise," *origo* "a beginning;" Gothic *rinnan*, Old English *irnan* "to flow, run"). In ancient Rome, it referred to the place in the theater reserved for senators and other dignitaries. Meaning "group of musicians performing at a concert, opera, etc." first recorded 1720; "part of theater in front of the stage" is from 1768.» (Douglas Harper s/d)

A definição grega, de *orkhestra*, do verbo *orkheisthai* (dançar) e do sufixo *tra* (lugar), como lugar reservado à dança, é bastante sugestiva. Olhar para a visão grega do que era a música nos tempos de Platão pode trazer-nos uma reflexão importante sobre o que ele deveria significar hoje e mais especificamente sobre que recursos nos traz a orquestra.

«(...)a música ocupa uma posição estratégica no âmbito do pensamento platônico. Ela estava diretamente ligada à concepção platônica de filosofia e desempenhava um papel central dentro dos projetos políticos, pedagógicos e psicagógicos do pensador ateniense.» (Júnior 2007:42)

De facto a música tinha uma presença marcada na civilização grega – «o conceito de *mousikê*⁶ assume diferentes significados em diferentes pontos da obra de Platão. Muitas vezes *mousikê* tem um valor mais abrangente e corresponde às noções de "formação", "educação" e até de "filosofia" como sabedoria mais elevada. Em outros momentos o seu valor se restringe e ela passa a significar "arte musical" ou "arte das Musas", *tékhne mousikê*, algo que corresponde, mais ou menos à nossa ideia de música» (Júnior 2007: 43). A música era encarada com uma perspectiva transversal. São de facto estes os valores que temos explorado ao longo deste documento, e por isso, a conveniência de

⁶ «Greek *mousike (techne)* "(art) of the Muses," from fem. of *mousikos* "pertaining to the Muses," from *Mousa* "Muse" (see ***muse*** (n.)). Modern spelling from 1630s. In classical Greece, any art in which the Muses presided, but especially music and lyric poetry (Douglas Harper s/d)

olharmos um pouco para a visão de música na Grécia Antiga. A música era, para eles, relevante, uma presença importante no seu quotidiano sendo os gregos «um povo eminentemente musical» (Júnior 2007: 31) não surpreendendo «o facto de alguns filósofos dedicarem boa parte de suas obras a reflexões sobre o papel da música na sociedade e na formação da alma humana.» (idem) - «Probably no other people in history has made more frequent reference to music and musical activity in its literature and art» (West in Platão 1994: 1). A música tinha um forte laço com a educação chegando ao extremo de se afirmar que «"he doesn't know how to play the lyre" was equivalente to "he hasn't a good education"» (West in Platão 1994:26). Esta cumplicidade entre a música e a sociedade na antiguidade grega comporta valores que podem ser pertinentes trazer à discussão para perceber porque ainda hoje a música é um veículo importante de aprendizagem. No entanto, importa ter a noção que frequentemente estamos perante uma visão poética e estética da compreensão musical.

«And of all these influences the greatest is the education given by music, which finds a way into the innermost soul and imparts to it the sense of beauty and of deformity. At first the effect is unconscious; but when reason arrives, then he who has been thus trained welcomes her as the friend whom he always knew. As in learning to read, first we acquire the elements or letters separately, and afterwards their combinations, and cannot recognize reflections of them until we know the letters themselves;—in like manner we must first attain the elements or essential forms of the virtues, and then trace their combinations in life and experience. There is a music of the soul which answers to the harmony of the world; and the fairest object of a musical soul is the fair mind in the fair body» (West in Platão 1994: 37).

A música era elemento fundamental para a educação na *Pólis*, que tinha como objectivo último, formar cidadãos felizes, sujeitos éticos. Uma boa educação musical, induziria um bom ser humano. E isto porquê?

«Because rhythm and harmony most of all insinuate themselves into the inmost part of the soul and most vigorously lay hold of it in bringing grace with them. (...)The man properly reared on rhythm and harmony would have the sharpest sense for what's been

left out and what isn't a fine product of craft or what isn't a fine product of nature.» (Platão 1994: 80)

e ainda,

«If a man appears hard to bewitch and graceful in everything, a good guardian of himself and the music he was learning, proving himself to possess rhythm and harmony on all these occasions – such a man would certainly be most useful to himself and the city. » (Platão 1994: 93)

Segundo Platão, a educação musical tinha este poder, porque a música apelava à alma. E, ainda hoje, este é de facto uma das energias que não podemos esquecer. A música, pela sua cumplicidade com as pessoas, que são seres de afectos, por ser escrita por pessoas e para pessoas, transporta uma carga emocional bastante forte. A música fala-nos sobre poesia, livros, história, pessoas que servem de inspiração a uma série de harmonias e melodias que vão significar uma intenção e que impulsiona uma reacção a quem ouve ou toca - «Platão acreditava que a música tem o poder de influenciar a formação da alma de uma pessoa. O filósofo ateniense acreditava que os hábitos de um homem tornam-se sua natureza e manifestam-se na forma de *éthos*. Por isso, se ele entra em contacto com uma música nobre, logo desenvolverá um comportamento nobre, e a sua própria alma tornar-se-á nobre.» (Júnior 2007: 36) Existia uma imensa atracção entre o civismo e a música: a música moldava o sentido dos homens - «when modes of music change, the fundamental laws of the State always change with them.» (Damon in Plato 1994: 280)

No entanto, apesar de estarmos perante uma abordagem poética e estética, este pensamento está longe de ser superficial. Existia um conhecimento profundo da técnica, da teoria, sendo que só determinada música era boa, no sentido de formar homens bons, e consequentemente, só alguns modos eram bons - «É sempre pertinente lembrar a afirmação de Sócrates de que não se podem mudar os modos musicais sem causar mudanças também nas grandes leis da cidade» (Júnior 2007:36). A música era

efectivamente uma ferramenta de educação considerada essencial - «Segundo Platão, os jovens deveriam ser educados com uma poesia e uma música cuidadosamente escolhidas para torna-los corajosos, virtuosos e racionais.» (Júnior 2007: 37) pois «segundo o pensamento platónico, a música é um tipo de mimese e produz efeitos nas almas dos ouvintes» (Júnior 2007: 41)

Por este poder globalizador, a música tinha a si associada também uma ideia de transversalidade, à semelhança do que vamos abordar no Projecto Música para Todos.

«A música estava diretamente ligada à concepção platónica de filosofia e desempenhava um papel central dentro dos projetos políticos, pedagógicos e psicagógicos do pensador ateniense.» (Júnior 2007: 43)

Capítulo 2

Projecto Música para Todos - Orquestra Juvenil da Bonjóia

A descrição do projecto contempla duas partes: um documentário, que melhor do que palavras ilustra o verdadeiro espírito de trabalho e de criação do projecto, e esta reflexão que se segue. Para ambas, realizei diversas conversas com os diferentes agentes do projecto (alunos, professores e encarregados de educação) no sentido de tentar chegar o mais longe possível na percepção das suas expectativas e motivações. O modelo conversa/entrevista permite um registo de proximidade, evitando condicionalismos, e que se afigura mais produtivo (especialmente para as crianças) no objectivo de lhes tirar o que está gravado nas suas memórias e conseguir que expressem por palavras os seus sentimentos. Este foi um desafio, que creio que foi superado.

O projecto “Música para Todos” é o resultado de uma parceria entre a Câmara Municipal do Porto, através da Fundação Porto Social, e do Curso de Música Silva Monteiro, tendo surgido primeiramente da vontade de Álvaro Teixeira Lopes, pianista e professor, e ganhado forma quando Guilhermina Rego, então vereadora do Pelouro da Educação e Cultura, o recebe de forma entusiástica e o propõe à Fundação Porto Social. O projecto surgiu para possibilitar a lecionação de aulas de ensino especializado de música a turmas da escolaridade obrigatória e com crianças com poucos recursos financeiros, tendo como pilar fundamental a sua formação cívica e o crescimento pessoal, facilitando a integração na comunidade e o reforço da inclusão social, através de uma estratégia socioeducativa suportada na prática musical.

O projecto Música para Todos teve início no ano lectivo 2010/2011, e desde então o número de alunos envolvido em cada ano lectivo foi o seguinte: 22 (2010/2011); 79 (2011/2012); 134 (2012/2013); 103 (2013/2014); 110(2014/2015); 91 (2015/2016). O número de alunos varia consoante parâmetros políticos/económicos que permitem ou não a abertura de novas turmas. Esta decisão era unilateralmente tomada pelo POPH, ou actualmente pelo Ministério da Educação ao abrigo do contracto-patrocínio que o Curso de Música Silva Monteiro mantém.

Com o projecto “Música para Todos” as escolas ganham um novo rosto, uma nova dinâmica, e todas as iniciativas que lhe dizem respeito criam uma relação mais próxima da escola com a sociedade civil, daí que o projecto esteja inserido na estratégia das escolas parceiras (Agrupamentos do Cerco e Viso) para abrir a escola à população e mudar a sua imagem que por norma tem uma conotação negativa.

É importante referir que no processo de extinção da Fundação Porto Social, esta delegou a parceria ao Pelouro da Habitação e Coesão Social, da mesma forma como é importante realçar o apoio demonstrado pelo Presidente da Câmara Municipal, Rui Moreira, e por Manuel Pizarro, vereador da Habitação e Coesão social, não esquecendo a atribuição, pela Câmara Municipal do Porto, de bolsas de estudo aos alunos que mais se destacam, bolsas que suportam a continuação dos seus estudos musicais.

A Estrutura do Projecto

O projecto tem como eixo central, a sua cara e o seu último objectivo a “Orquestra Juvenil da Bonjóia”, que reúne a maior parte dos alunos, sendo sobre ela que é construído o modelo pois a orquestra permite encerrar um ciclo de aprendizagem de forma coerente e completa.

Um aluno que integre o projecto recebe o seu instrumento e tem um processo de formação que tem sempre em vista a preparação para tocar na Orquestra Juvenil da Bonjóia. Todos os alunos têm a disciplina de orquestra semanalmente, estando então divididos em pequenas orquestras nas respectivas escolas, juntando-se todos os grupos em estágio, onde trabalham intensivamente, em ocasiões de concerto. A orquestra tem uma actividade concertística regular, apresentar-se em público é um propósito importante, contando com apresentações na Assembleia da República, Teatro Rivoli, Fundação Cupertino Miranda, Fundação Engenheiro António de Almeida, Teatro de Vila Real, Galiza, Câmara Municipal do Porto, etc. Este dinamismo também é relevante, pois os alunos saem da sua rotina, conhecem outros espaços, outras pessoas.

O projecto “Música para Todos” é representativo de uma abordagem mais completa e abrangente do ensino da música, o facto de sair da “escola mãe”(o Curso de Música Silva Monteiro) e se estender a variadas escolas do ensino regular da cidade do

Porto, faz com que se depare com alunos de características tão diferentes, onde muitas das crianças oriundas de famílias instáveis e bairros marginais, que por isso têm uma formação desarmoniosa, encontram um espaço de integração, elevação da autoestima, valorização e qualidade da relação com o outro através da prática orquestral, da prática e aprendizagem em conjunto. A música é o pretexto para se criar uma relação de confiança que permita promover uma atitude mais tolerante, quando através da música há a partilha e a sensação de um momento feliz há de imediato a associação das pessoas responsáveis por tal. No fundo com o projeto estamos a trabalhar na personalidade das crianças, num desenvolvimento mais equilibrado e apoiado, sustentado através da aquisição de princípios do respeito, de valorização, da vontade, do querer através da música, que no fundo são valores da cidadania.

A Produção do Documentário

As conversas, acima referidas, formam a base de produção do documentário. Este serve de retrato fiel e genuíno do projecto, que aparece neste pequeno filme a nu, sem comentários, sem interferências alheias. Encontrei no documentário a forma mais verdadeira de poder mostrar o projecto às pessoas. Ele contempla uma narrativa que é encadeada pelos discursos de alunos e professores, sem intervenção de um moderador. São os protagonistas a contar a sua própria história. A produção do Documentário exigiu um acompanhamento intenso do projecto, com a observação rigorosa de ensaios e concertos. Ele é elucidativo do comprometimento dos vários agentes do projecto e do seu ambiente de trabalho. Serve de prova provada às observações que são tecidas durante este documento.

As Escolas e a Orquestra

Julgo que se vive uma época em que as escolas de música vão ao encontro, à procura dos seus alunos, mais do que em qualquer outro tempo na história. Por isso mesmo, a forma como as escolas levam a música à sua comunidade deve ser impactante

desde o início. Acresce ainda, que muitos dos alunos do universo da educação musical em Portugal começam no 1º grau do ensino artístico, sem terem passado por qualquer experiência em iniciação musical, o que obriga a proporcionar experiências musicais de uma forma mais condensada e especialmente motivadora.

É necessário encurtar ao máximo a distância entre iniciação da aprendizagem musical com o resultado final, que é o que motiva qualquer iniciante. É como um jogador de futebol só poder rematar e passar verdadeiramente a bola ao fim de 4 ou 5 anos, quando, de facto, eles sentem o prazer de rematar desde o início. Na arte, no caso na música, obviamente não é tão linear, mas é preciso criar elos de ligação. Quando alguém escuta uma orquestra, toda a sua imponente, deixa-se levar por aquela força.

«Participar na orquestra tem sido uma experiencia fantástica, nunca pensei vir a gostar assim tanto e cada vez gosto mais. Apesar de haver muitos ensaios e serem muito cansativos, quando estamos nos concertos apercebemo-nos de que tudo para trás valeu a pena.»

«Fazer parte da orquestra é fantástico e não me importo de passar as minhas tardes de fim-de-semana em ensaios.»

Quem diz uma orquestra, pode também dizer um quarteto ou trio ou duo ou um instrumento solo. Mas quanto mais sozinho mais difícil é de criar um resultado de excelência. Uma única pessoa tem de criar as cores, os timbres e as harmonias que cem pessoas juntas fazem numa orquestra. Aqui a força do todo tem muito peso. É o resultado musical por excelência que encanta as pessoas. Claro, que deve existir a noção do progresso, de conquistar passos na evolução. Mas, ainda, esse resultado final pode ser dissimulado dentro deste progresso. A orquestra traz essa possibilidade, pela força do conjunto. Não nos podemos esquecer que são crianças que já trazem consigo um espírito crítico e uma capacidade de aceitação mais afiados e a sua chegada a um universo musical, do qual não têm bagagem anterior, terá de lhes mostrar um mundo fascinante.

O Projecto Música para Todos, especificamente a Orquestra Juvenil da Bonjóia, responde e preenche esta necessidade, e aí percebe-se como como um conjunto de crianças se sente parte de um todo quando se senta em orquestra. Esta noção de

familiarização é importante para uma criança motivada e o simples facto de poder comentar com o colega os seus sucessos ou as suas dores é pertinente.

«Quando eu me apresentava nas aulas e dizia que nos tempos livres tocava violino, os meus colegas ficavam pasmados e não se acreditavam que um rapaz como eu tocasse violino. Bateria ou guitarra eléctrica, mas violino não.»

«Os nossos colegas comentavam que era coisa de “beto” e de miúdos ricos. Eu gosto do que faço, por isso não desisti.»

«Os nosso colegas diziam que isto é uma seca mas não é.»

As crianças começam com peças preparadas especialmente para o seu nível de preparação, que é zero geralmente, ora em orquestra uma parte instrumental simples, de iniciação, que se afigura pouco atractiva quando numa situação de estudo individual, ganha logo um significado diferente na grande harmonia da orquestra. Claro que o aluno tem de conquistar a motivação suficiente para entender o trabalho individual e encontrar a beleza do aperfeiçoamento e a constante busca de todos os detalhes do som, mas isto toma tempo e só se tem vontade de procurar algo quando verdadeiramente se construiu o imaginário para tal. A orquestra vai construindo um imaginário musical nas crianças, permitindo-lhes incorporar as várias nuances da interpretação. Ninguém buscaria a pedra filosofal se não tivesse criado o seu imaginário.

Os Professores

Comecemos pelos professores, onde encontramos um denominador comum, a sensação de desafio de um projecto que lhes coloca alguns obstáculos novos e que se lhes afigura motivante, trazendo-lhe um sentido de missão e um espírito de perseverança essencial para enfrentarem as dificuldades iniciais que apontam claramente e que se prendem com o facto da(s):

- crianças vêm de contextos sociais em que há um padrão de comportamento generalizado em que não há o hábito do esforço;
- existência de uma inércia global derivada da falta de autoestima, objectivos bem definidos e alguém que os possa guiar;

- famílias serem desestruturadas e viverem num sufoco permanente em que não há espaço para pensar o futuro em família e a calma necessária para desenvolver interesses para além dos suficientes para a sobrevivência diária.

O facto de lidarem com crianças de meios sociais e económicos mais desfavorecidos cria nos professores um estado de alerta que os faz querer «ensinar a música de raiz e de forma mais profunda». Claro que esta forma de ensinar deveria ser natural na atitude de qualquer professor, mas muitas vezes não é. Esta forma de ensinar «mais profunda», tem uma explicação. A é noção do criar a necessidade. Quando estão face a um grupo de crianças que necessitam de ser “conquistadas” para o mundo da música, só aquele misto de relação de confiança e amizade de que falava acima pode tornar a relação professor-aluno produtiva. Esta é a primeira ideia que os leva a afirmar que têm uma relação «mais profunda» com o ensino. É este sentimento de ligação forte entre professor e aluno. Depois estão numa situação em que podem ensinar música verdadeiramente com música. Mesmo nas aulas individuais criam-se objectivos muito mais concretos que vão significar o estudo. A orquestra traz esses objectivos. Só se pode trabalhar com algo, quando é real, palpável. Ora, todas estas crianças juntas são capazes de criar um som orquestral de alguma qualidade (a força do todo mais uma vez), e isto é a base essencial para se poder entrar no maravilhoso mundo da música. Qualquer músico deve viver no som, é uma espécie de mundo à parte onde se pode viver. Assim, com esta base criada pode verdadeiramente falar-se de música ao nível a que um professor deve estar habituado. Trata-se de sentir, contar histórias e assimilar um estilo. Qualquer pessoa pode fazer isto. Este ambiente cria condições de forma recíproca. Alunos mais motivados, mas também condições que permitem inspirar os professores de uma forma muito mais aliciante. É como que esteja criada uma família harmoniosa: o ambiente é propício para todos viverem.

Conscientes da existência uma postura displicente de alguns pais e alunos, e de terem consciência o como é uma atitude difícil de superar, os professores estão atentos aos pais, pois sabem que quanto mais os pais estiverem envolvidos com o projecto, mais a participação dos seus educandos vai ser eficiente. Este estado de alerta é uma lição importante a tirar da participação num projecto deste género, estado esse que deve estar activo para ensinar qualquer criança, qualquer estudante de música.

Os professores são unânimes ao afirmarem que, na dupla função de professor e pessoa, cresceram com o projecto, existindo em todos eles um objectivo claro que vai além dos ensinamentos estritamente musicais - ajudar os alunos a adquirirem uma «atitude mais cívica e a estarem melhor preparados para um futuro cada vez mais exigente». É preciso apaixonar-se por algo para o querer fazer e, ao estarem envolvidos no projecto, os professores apercebem-se da necessidade de envolver as crianças através da paixão.

«Tem de se envolver as crianças através do entusiasmo de uma forma apaixonada, através da paixão pela música e pelo gosto de fazer música em conjunto e isso muitas das vezes é um desafio muito grande. Quando se consegue motivar as crianças nesse nível, muitas das vezes é uma forma de as crianças superarem as suas dificuldades psicológicas, as suas resiliências a nível psicológico, emocional e, no fundo, de as elevarmos a uma realidade mais feliz, mais nobre, mais enriquecedora.»

A Música, a noção de um outro Tempo E da Importância do Trabalho Solitário

Existem algumas dificuldades que são sentidas unanimemente e que apenas se vão vencendo com o avançar do projecto, por vezes ao fim de um ano ou dois.

«Não é no primeiro ano que eles sentem que isto é importante para eles. No final do segundo ano, terceiro e quarto anos, a percentagem que isto ocupa na vida deles, esta forma de estar na vida, na orquestra e na música, vai aumentando, ao ponto de ficarem tristes se em alguma circunstância não conseguirem tocar num concerto.»

Esta percepção de longevidade, de que é necessário tempo para se sentirem resultados óbvios, é comum a todos os participantes no projecto, e talvez seja essa consciência que faz o seu sucesso, saber esperar é uma das virtudes quando se ensina música. Muitos alunos trazem consigo a realidade de suas casas, muitas vezes caracterizado por um sufoco, stress e desatenção, e é por isso que é tão importante abordá-los com serenidade e compreensão, dar-lhes a noção de tempo, que muitas

vezes nem chegaram a conhecer. A música conquista o tempo e na vida destas crianças é talvez das primeiras vezes em que pararam e pensaram, em que *tiveram tempo*.

«Cresci, fiquei mais responsável e nas aulas fiquei mais atenta.» ou *«A minha participação na Orquestra, mudou e muda muito a minha forma de pensar, de viver e de ver os obstáculos da vida de uma maneira diferente. Faz com que eu cresça e que deixe de ser imaturo.»* ou *«Esta experiência faz com que eu ganhe autoconfiança, autocontrolo e que melhore as minhas aptidões musicais. Ajuda-me também a saber trabalhar em equipa.»* ou *«Na escola tem-me ajudado imenso, por exemplo, a estar mais concentrada. Os exercícios que fazemos em orquestra às vezes também podemos aplicar no nosso dia-a-dia na escola»*

É talvez por isso que por vezes seja difícil estar sozinho com o instrumento, sentindo-se da parte de alguns membros a sensação de obrigação, de ter de fazer algo que não é 100% da sua vontade interior, um processo que se vai transformando no prazer pelo detalhe e na procura de sons novos, ritmos novos, e novas conquistas com novas músicas. Fora das aulas da orquestra é necessário um trabalho de disciplina e sacrifício, trabalho muitas vezes solitário, e é a orquestra que tem de conquistar cada um para esse espírito de persistência. Tem de haver um laço muito forte entre o estudo e o objectivo do mesmo, e a orquestra é um objectivo muito aliciante, concilia muito bem a valorização pessoal e o entusiasmo pelo instrumento, pela música:

«Quando vão a um concerto e são aplaudidos, sentem algo que não tinham sentido antes, um sentimento de valorização pessoal. Sentem que fazem parte de uma orquestra que toca bem e que fizeram um trabalho digno de ser aplaudido e o facto de sentirem que estão a dar um contributo na orquestra, nem que seja uma pequena parte, e que esse contributo foi com qualidade, eles vão sentir-se valorizados, vão sentir uma imagem pessoal potenciada e isto cria naturalmente crianças com maior motivação, com maior gosto e brio naquilo que fazem.»

Este entusiasmo é acompanhado por uma mudança na forma de estar, seja na escola regular, seja na orquestra. Uma dessas formas de estar passa pelo sentimento

de unidade que se vai desenvolvendo com o projecto, pois a partilha e a união vão entrando inconscientemente no seu modo de ser, nas suas sensibilidades.

«Passaram de uma atitude displicente para uma postura interessada, e ansiosos por estar lá e fazer melhor. Isto foi uma das coisas que mais me marcaram. Os alunos mostram-se cada vez mais envolvidos e com uma competição e uma forma de estar na orquestra muito saudável.

Se há um ou outro colega que necessita de ajuda, eles apoiam-se, pois sabem que se um deles não estiver bem, a orquestra toda não vai estar bem. Esta cultura e esta forma de ser que eles foram adquirindo quase inconscientemente daquilo que nós lhes fomos ensinando é realmente espantosa. Começam a perceber o que é tocar em orquestra, estarem unidos, serem um só, resolvendo problemas com um espírito de entreajuda.»

De facto algumas destas crianças vêm de contextos bastante difíceis. Não que estes sirvam de desculpa, mas são inegáveis, crianças que foram abandonadas ou que não conhecem os pais, que vivem em condições financeiras difíceis, e que apresentam fragilidades que não vemos em crianças com outras possibilidades. Por isso o projecto confronta-se com muitas crianças com pouco espírito de perseverança, e sem consciência do esforço necessário para obter resultados, com uma aura derrotista que vem do facto de viverem muito distantes das pessoas, da família, e por isso mesmo têm de ser valorizados e fazê-los acreditar que são capazes do melhor.

«A orquestra fez-me mais responsável.» ou «Na escola, a minha participação na Orquestra tem-me ajudado a melhorar a minha interação para com os meus colegas, funcionários e professores.»

Juntar Diferentes Contextos Sociais

O projecto não seria verdadeiramente inclusivo se apenas acolhesse as crianças vinda de contextos sociais desfavorecidos, mas, na verdade aqui convivem também crianças de contextos mais favoráveis (dos colégios da cidade, filhos de médicos, advogados), e esta é uma das suas características mais interessantes. Estas duas

realidades convivem, mas no projecto passa a existir apenas uma realidade, as crianças e a música, e todas são capazes, na mesma medida, de serem espicaçadas e transportadas pela música.

«É uma responsabilidade: se eu me enganar os outros também se vão enganar. Quando os professores dizem que temos de estudar é por têm razão, não é para nos deitar abaixo.»

«Participar na orquestra é ótimo porque é também uma maneira de conhecer outras pessoas e conhecer pessoas que têm um estilo diferente do meu.»

E isto não se prova quantitativamente mas sim qualitativamente. É a qualidade do trabalho que apresentam e a forma voluntária como o fazem que me levam a afirmar isto. Aliás, as palavras, em forma de citação, que intercalam este texto, confirmam precisamente o mesmo.

Esta convivência «cria nas crianças um fenómeno psicológico muito subtil», e é através dela que se supera um dos problemas que os professores apontam:

«algumas crianças acham-se naturalmente incapazes de conseguir os mesmos resultados que as outras e, de facto, no início foi uma das maiores dificuldades que tive: levá-las a acreditar que são capazes de conseguir fazer alguma coisa, atingir um objectivo. Há um pensamento subliminar quase inconsciente, mas muito poderoso, que torna tudo muito difícil. Quando se consegue modificar esta energia inconsciente, as crianças têm resultados incríveis.

Quando eles percebem que são capazes nota-se uma diferença de comportamento abismal: crianças mais responsáveis, nível técnico-musical muitíssimo mais completo e sente-se que a nível social eles estão mais integrados, e a nível de auto confiança são crianças que se sentem muito mais capazes de conseguir o que as outras também conseguem. A partir do momento em que se consegue colmatar este pensamento de auto-incapacidade que eles acham que têm em relação a outras crianças de outros estratos sociais, elas têm uma potencialidade e um resultado muito maior.»

Esta convivência nunca serve de bandeira do projecto, é a forma natural como acontece que se torna poderosa. É este confronto que lhes releva o seu papel, que lhes atribui o papel de protagonistas. É um confronto com o outro e consequentemente com os próprios, que resulta na valorização pessoal.

Os Encarregados de Educação

Os Encarregados de Educação são um elemento importante desta grande família, pois colocam alguns entraves, desde os de natureza mais básica até situações de acompanhamento e entrosamento no e com o projecto, situações, entre outras, como as das dificuldades de se deslocarem a ensaios, ou mesmo aos concertos, pois os horários invalidam o uso de transporte. E aqui são mais uma vez os professores a chave para a resolução de vários problemas, para se conseguir contornar estes contratempos, o que passa por ações capazes de gerar um sentimento de confiança dos Encarregados de Educação pelos professores, pela criação de um laço próximo como reconhecimento do quanto estes professores fazem pelos seus educandos.

«Os nosso pais adoram que esteja na orquestra: “vai,vai,vai”! Quando acaba um concerto os meus pais dizem que toquei muito bem e que devia seguir na música.» ou «Sinto-me motivada, porque gosto, e pelos meus pais.» ou «O meu pai diz que me vai mandar para a América: para ter futuro nisto.»

Existem ou existiam Encarregados de Educação a quem foi concedida a possibilidade de os seus educandos estudarem música, mas que efectivamente não entendiam verdadeiramente o que isso significava, e aqui «a orquestra tornou-se também uma forma de educar os encarregados de educação, de os sensibilizar para a música e, essencialmente, para um projecto de educação em família. Porque essencialmente a música quando é feita com o apoio dos pais o resultado é exponencialmente maior e muitíssimo mais proficiente.

«A minha mãe, que está presente em todos os concertos, diz que estamos a tocar com mais vida, com mais espírito. Quando estamos a tocar, quando subimos ao palco, sentimos adrenalina.» ou «Sinto-me motivada, por mim e pela minha família. Tornou-me mais responsável, cresci, antigamente não ouvia estes tipos de música que agora ouço.»

Na verdade encontrámos muitas das vezes pais que não se importavam com o projecto da música, mas que, à medida que os projectos e os espetáculos foram

acontecendo, perceberam que era de facto algo sério, algo que valorizava as crianças, que tinha um impacto grande na sociedade. Isto fez com que muitos dos pais se envolvessem cada vez mais, e o projecto ganhasse também a dimensão de sensibilizar uma comunidade para perceber que a música é importante para o desenvolvimento da criança.»

«A participação em qualquer projecto deste tipo tem um enorme peso na disponibilidade dos pais, para o acompanhamento apropriado aos múltiplos ensaios e espectáculos. Ainda que possa ser visto por muitos como um ponto negativo, na minha experiência pessoal foi ao contrário, muito positivo. Estive, sempre que possível, presente e a dar o apoio possível. O presenciar o trabalho e esforço de todos e até pontualmente o poder ajudar foi extremamente motivante e gratificante. De acrescentar que a partilha de diversas situações, que ocorriam ao longo dos ensaios, ou nos tempos de espera com o meu educando, levou ao aprofundamento de cumplicidades já existentes entre nós e promovem relações mais fortes e sãs entre pais e filhos.»

«O período em que o meu educando participou na OJB foi, como tenho a certeza para a maior parte dos alunos, um período inesquecível da sua vida. Um enriquecimento pessoal a variados níveis; por um lado o aprofundamento do sentido de responsabilidade pelo trabalho em equipa, por outro lado o desenvolvimento do espírito de colaboração e da amizade entre todos, colegas de naipe e de outros naipes, para não falar da evolução a nível musical impulsionada pelo trabalho de conjunto, e ainda de todas as capacidades que se apuram como a capacidade de concentração e escuta activa.»

«Trouxe para a família uma maior partilha... partilha do tempo de estudo sempre com o apoio de um dos pais, presença de toda a família nos espetáculos, partilha das músicas que eram tocadas e acabavam por influenciar a família toda, envolvimento de toda a família nos momentos em que a moral se encontrava mais em baixo, etc.»

«Enquanto público da OJB, claramente um enorme envolvimento e orgulho pelo trabalho efectuado pelos alunos e pelos professores que os orientavam. Sempre foi um prazer ouvir a OJB.»

Os protagonistas

O modelo de orquestra estende-se largamente para lá do palco, da música propriamente dita. A orquestra disfarça-se com as dimensões da sociedade tornando-se num modelo muito próximo de preparação para a mesma: o trabalho em equipa, a valorização do outro, a responsabilidade, a importância do individual para o colectivo são valores adquiridos na orquestra.

«É um meio de preparação ideal para a sociedade que é uma sociedade cada vez mais exigente e que nos obriga a ter uma atitude de trabalho em equipa, trabalho de grupo, de responsabilização cada vez maior. E o facto de estarem na orquestra, de terem autonomia e terem o seu espaço e serem dependentes também do trabalho que o outro faz e de uma pessoa que no fundo afina a energia da orquestra e que os motiva e com um objectivo comum, faz com que aprendam ferramentas indispensáveis para viver em sociedade.»

Durante as conversas com os alunos pude compreender como a orquestra os conquistou, ao ponto de se confrontarem com aquela que era a sua realidade, com os seus pares, e terem percebido como a música os ajudou a perceber como havia outros caminhos, como se percebe bem nas palavras de vários alunos:

«A orquestra é uma grande responsabilidade, é uma coisa diferente na vida de toda a gente. Ninguém esperava que vindos de Leonardo Coimbra, uma escola problemática, viessem tocar viola de arco, violino, violoncelo, etc, e isso teve um impacto na vida dos alunos. Os nossos colegas comentavam que era coisa de beto e de miúdos ricos.»

De notar que reconhecem uma realidade de onde vêm, ao afirmarem “uma escola problemática”, e confrontam com uma nova realidade que abraçaram. Só uma experiência tão significativa os levaria a preterir a última em vez da primeira. Só uma

experiência significativa pode romper com o hábito e fazer com que caminhem terrenos desconhecidos. Chegados à orquestra, todos destacam o facto de terem encontrado um ambiente positivo, o facto de poderem conhecer pessoas. Estas pessoas servem tanto para os colegas que se tornam amigos, companheiros, como para os professores. Estes são constantemente elogiados pela sua postura. São vários os alunos que referem o facto de serem valorizados, de os fazerem acreditar que são capazes. Cria-se uma relação de entre-ajuda que é verdadeiramente sentida entre todos. O companheirismo, a vontade de ajudar o colega a superar as dificuldades é uma das grandes vitórias da orquestra. Muitas vezes estende-se para fora da orquestra. Na escola, ou em casa. Veja-se:

«Gosto de estar na orquestra, de estar com os meus colegas. Aqueles momentos na orquestra são relaxantes, são divertidos.» ou «A orquestra é importante para mim porque socializei com mais pessoas. Tem um ambiente positivo, ninguém nos deita a baixo.» ou «Em termos de socialização com os colegas a orquestra mudou-me. Eu gosto de ajudar os outros que têm algumas dificuldades.» ou «Ajudou-me a ser um bocadinho mais social. Nos primeiros anos tive de ajudar imensos colegas e foi assim que fiz metade dos amigos que tenho lá em cima.» ou «Nós todos na orquestra ajudámo-nos uns aos outros.»

É reconfortante também constatar que todos partilham um reconhecimento muito forte entre o palco, os aplausos, e a opinião da família. A família ganha um estatuto de validação muito forte. Existe um fluxo de orgulho entre pais e filhos muito importante. É a valorização mútua, é uma faz faces mais bonitas do projecto e que a música propaga na perfeição:

«Depois dos concertos, as pessoas vêm ter connosco a dizer que temos evoluído muito.»

«Gosto da orquestra porque vamos dar concertos a outros lados e eu gosto de sair.»

«A orquestra leva-nos a lados a que nunca iríamos.»

«O meu pai fica orgulhoso.»

«A orquestra tem-me ajudado a criar um espírito de união na família e faz com que esta tenha orgulho em mim, sabendo que, por causa desta experiência, eu tornei-me numa pessoa melhor.»

«Quando comecei a participar na orquestra toda a família apoiou e, mesmo sem querer, acabei por influenciar um pouco. De repente também gostavam de ouvir a música que eu tocava e em casa quando estávamos juntos já incluíam também o “meu” estilo de música.»

Todos são conscientes da responsabilidade do seu lugar. Todos ganharam, também, a consciência da importância do trabalho, reconhecendo o quão importante é progredir e sabendo claramente em que nível estão. Há uma noção geral de progresso. As seguintes palavras confirmam-no:

«Ganhei mais hábitos de estudo, fiquei melhor aluno, comecei a estudar mais.»

«Gostava de continuar no projecto porque assim tinha a possibilidade de aprender mais sobre a música, a possibilidade de conseguir tocar melhor o meu instrumento.»

«Compreendemos melhor o maestro, começamos a conseguir tocar mais com vários instrumentos, estamos mais juntos na música»

«As peças começaram a aumentar de dificuldade e dá outro gozo estar a tocar.»

«A orquestra é um projecto interessante e está a progredir cada vez mais.»

«Já me senti nervoso para tocar, com o passar do tempo já não sinto. Sinto-me orgulhoso de estar a participar nesta orquestra.»

«É fixe estar na orquestra, tocamos musicas que gostamos, ajudou-me a progredir no meu instrumento.»

«Os alunos estão mais maduros, entendem melhor as músicas, isto é, são mais sérios a tocar, não estão a li só a tocar por tocar.»

Conclusão

O prazer que não exclui ninguém – O papel principal para todos.

Chego ao fim na esperança de que esta reflexão possa ter despertado a dimensão sensível e humana, que a música pode e deve assegurar. Partimos de um projecto bem sucedido para sublinhar alguns assuntos que devem ser importantes para estruturar o nosso pensamento enquanto agentes da cultura, professores, futuros professores ou mesmo público. É um projecto que percebe o valor da música e que a faz chegar de uma forma verdadeira, honesta e descomplicada, em liberdade e sem complexos. George Steiner traz-nos uma perspectiva interessante que cruza a música aos ideais de sociabilidade. De facto, e ao contrário de um livro, que «fecha a porta às outras presenças e tornam os demais intrusos(...)reclama silêncio e um isolamento feroz», a música proporciona uma partilha «em termos individuais e colectivos. Tal é o paradoxo libertador.(...) A composição musical é um terreno imediatamente comum. A nossa resposta à música pode ser em simultâneo privada e pública. O nosso prazer não exclui ninguém» pois na orquestra «ficamos perto uns dos outros enquanto somos, com toda a densidade, apenas nós próprios. (...) a busca de contacto humano, de estados de espírito intensos que não excluam outrem, é um fenómeno real. Faz parte do colapso do egoísmo clássico. A música corresponde muitas vezes, de um modo inacessível ao discurso, a esta exigência.» (Steiner 1992:124-125).

É precisamente sobre esta ultrapassagem dos livros, do discurso, que muitas vezes acercámos a nossa discussão durante este documento. O conhecimento tem de ser libertador e conduzir a uma percepção global da realidade.

Ao longo desta reflexão, olhamos para um projecto que encontra na música um trampolim para o desenvolvimento de capacidades multidisciplinares e que vê também na orquestra uma proposta socioeducativa, como espaço de desenvolvimento de elementos fundamentais para a formação de bons cidadãos. É a tentativa de idealizar um ambiente de aprendizagem significativo, motivador, aglutinador/integrador e desafiante, sempre num papel activador da realidade envolvente. A orquestra é um

processo interactivo que permite esta construção de significados a nível individual, construção essa que só ganha valor pela relação com os outros e inserção numa determinada situação social, com os olhos voltados para a tal realidade envolvente. Há constantemente a noção de contextualização, de dar significado desde as pequenas às grandes coisas.

«Tudo aquilo que o homem é capaz de fazer, todos os homens são igualmente capazes.(...) Todas as pessoas podem dirigir um país, até mesmo os políticos. Todas as pessoas podem guerrear, até mesmo os soldados. Todas as pessoas podem escrever, até mesmo os escritores. Todas as pessoas podem falar, até mesmo os oradores. Todas as pessoas podem fazer teatro, até mesmo os actores!.» (Boal 1980)

É aliciante a visão que Augusto Boal nos traz do teatro. Foi também a sua lição, que de certa forma tentamos explorar durante este texto. Foi a *Música Para Todos*, em que todos têm a possibilidade de vincar a sua presença, com um contributo forte e em que a função de cada um está perto, de uma forma quase una, da sua personalidade - do ser e do pensar. Discutimos como vivemos um tempo em que as organizações não podem esconder os seus personagens, reduzindo-os apenas à sua função.

«cada vez mais pessoas se escondem debaixo da função, num processo onde, tal como acontece com o músculo do cérebro e a capacidade de pensar, se nós não praticamos quotidianamente a nossa própria personagem, se não praticamos quotidianamente o que nós somos no mais profundo do nosso ser, então a nossa personagem, nós próprios, vamos sendo substituídos pela função a que nos obrigaram e onde nos escondemos, e haverá um momento em que o nós já não existe, tendo sido substituído pela função» (Fragateiro)

A música proporciona o confronto individual (um auto confronto), que permite o reforço pessoal e que nos activa para o nosso papel enquanto protagonistas. Enquanto seres de pensamento, que é livre e diferente de todos os outros. Falamos sobre uma educação musical abrangente, integrando processos que estão ligados à formação de valores do cidadão, encerrando-se num «processo pedagógico musical entendido como

um campo que oferece a possibilidade de apreender, simultaneamente, diferentes aspectos da realidade social, considerando, ao mesmo tempo, as suas inter-relações» (Kleber 2006: 135). Magali Kleber faz-nos uma descrição bastante adequada, sobre dois caos de prática musical em organizações não governamentais Brasileiras:

«Apresentaram-se como espaços que agregam o paradigma da instabilidade em sua ordem institucional no cotidiano. Essa característica lhes permite gerenciar os processos de mudanças e novas direções, muitas delas imprevisíveis, fruto das ações e relações de seus protagonistas. Portanto, ao incorporar a imprevisibilidade, se constituem como espaços em que não há lugar para contextos homogêneos, preestabelecidos. Nesse aspecto, o conhecimento produzido expurga o carácter funcional, dando lugar às estratégias socializantes, inseparáveis das representações material e simbólica do espaço relacional urbano e institucional, dos recursos e das limitações que estes oferecem e impõem e de todas as variáveis presentes nesse contexto. Trata-se de considerar o processo pedagógico-musical como um campo de permanente elaboração e redefinição, de conflitos, negociações e transações provisórias» (Kleber 2006: 136)

Gostaria aqui de ressaltar o carácter imprevisível e as estratégias socializantes. De facto a imprevisibilidade, também fruto da erradicação de ideias conservadoras, é uma das riquezas deste projecto. É como a música pode romper com um tempo de cegueira. Como a música pode trazer o tempo, a liberdade, e a criatividade, contrariando uma educação fechada, sem iniciativa, e pouco prática. Mais do que encetar uma ou várias conclusões, com este documento pretendi levantar várias questões que possam ser pertinentes para a formação de professores mais completos e esclarecidos acerca da realidade em que estão inseridos. Fazendo um Da Capo, neste projecto encontrei alunos motivados. Motivados intrínseca e extrinsecamente. Os resultados na orquestra surgem mais rápido, funcionando como estímulo externo que vai reforçar as suas motivações internas, consequentes de uma melhor imagem de si próprios que os alunos vão construindo. Este processo desenvolve uma ligação de prazer com a música, e com o instrumento, que lhes provoca uma curiosidade, esta um motor para o estudo. O aluno só estudará se sentir o estudo parte de um processo com significado. É por isso urgente

criar espaços que signifiquem a sua vontade, a sua capacidade, o seu valor. Assim atingimos uma dinâmica de ensino-aprendizagem, ao qual juntaria estudo (ensino-aprendizagem-estudo), bastante saudável. Gostaria ainda de fazer uma nota sobre um percurso pelo qual optei nesta reflexão. Não quis nesta nossa discussão entrar por uma análise estatística dos resultados dos alunos ou mesmo por um caminho demasiado sociológico do ponto de vista do comportamento humano, do processamento das motivações, da auto-estima - o objectivo foi traçar um escopo geral das forças e dos contornos que movem o projecto. Percebemos como o modelo da orquestra, enquanto espaço que reúne a especialização e colaboração como marcas características da sua acção, é uma ferramenta que deve ser aproveitada. A orquestra aproxima a significação e a prática do processo de aprendizagem.

Vivemos numa época de imprevisibilidade e incertezas, que Bauman chama de Modernidade Líquida, que metaforiza uma época em que «as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam.» (Bauman 2007:7) Assim temos também de olhar para novas estruturas que respondem à fragilidade e liberalização ou *fluidez das atitudes*, como diz Bauman.

Existe uma dificuldade em encontrar soluções colectivas para problemas colectivos, também aliado ao facto de termos uma sociedade que «é agora «percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis.» Bauman 2007: 9). A escola, no nosso caso, a escola de música, pode, através da sua capacidade para desenvolver espaços de trabalho, ser um lugar onde se buscam estas soluções colectivas.

Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que por meio de sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise. (Koellreuter 1998: 38).

Um projecto de mobilização, motivador da inteligência e da sensibilidade.

O projecto Música Para Todos - Orquestra Juvenil da Bonjóia, tem capacidade de mobilizar tanto os professores, como os alunos e as famílias. Apercebi-me que o projecto preenche esta valência na perfeição, pois também reúne alguns professores apaixonados pela música, o que é ainda diferente do que dizer apaixonados por aquilo que fazem, pessoas que durante a sua carreira construíram uma relação com a música que lhes permitiu experienciar o mais sublime dos efeitos que a música pode provocar, e isso vê-se no discurso e na forma natural como tentam contagiar os seus alunos. Esse mais sublime efeito não é mais do que conseguir apreender a dimensão sensível que tanto temos abordado neste documento. Uma pessoa, e quer enquanto músico ou ouvinte, que foi capaz de encontrar a disponibilidade ou abertura necessária para se deixar emocionar por este género de arte será um melhor agente cultural, um melhor dinamizador de projectos desta natureza. Trata-se de, na complexidade das composições, se abstrair de forma a acompanhar a simplicidade e beleza do som e das linhas harmónicas e melódicas. E sim, é algo que se contagia, não se mostra, vai infectando os outros com este vírus da vontade e gosto em construir e partilhar o som. É quase uma vibração por simpatia.

Só alguém de tenha tido uma produção ou capacidade de audição musical elevada, isto é, capaz de entender o som, todas as suas possibilidades tímbricas ou dinâmicas e todas as sensações que pode construir, poderá formar de uma maneira natural as habilidades musicais de uma criança. É alguém que construiu um todo musical e que tem a capacidade de ir dando as sementes necessárias para criar bons executantes ou bons ouvintes.

Uma das grandes motivações para estes professores é ver a música ocupar um lugar especial em crianças de realidades mais desfavoráveis, e nas palavras deles «constatar como eles e as suas famílias vão mudando», «poder trazer-lhes a música e uma forma de estar completamente diferente, independentemente de virem a ser ou não músicos.» Um projecto deste género acorda nas pessoas o verdadeiro poder da música. Ao chegarem a uma realidade em que é preciso pensar, é necessário criar estratégias e perceber as pessoas, afastam a inércia e a distância a uma relação mais próxima com a

música. Sem se aperceberem de tal coisa, as pessoas começam a procurar as soluções na própria música, em todo o seu alcance. A organização da orquestra traz um equilíbrio perfeito entre exigência, realização e participação. Será um modelo a ter em conta, nomeadamente quando pensamos na reformulação da escola. Uma estrutura com um objectivo uno e claro, em que todas as forças caminham para uma mesma direcção e comunicam organicamente entre elas, em que os protagonistas são as pessoas. O projecto ensina-nos sobretudo como as pessoas são fundamentais, são capazes, e merecem todo o crédito de quem as envolve. Na mesma medida mostra-nos como a música pertence às pessoas, no sentido em que tem uma relação muito própria com a sua natureza, com o seu ritmo, organismo, e que o caminho mais honesto e verdadeiro será sempre o mais simples (por vezes mais difícil) e que apela à nossa natureza humana, orgânica.

Outra lição fundamental é a percepção de longevidade, de que é necessário tempo para se sentirem resultados óbvios. Esta é uma construção comum a todos os participantes no projecto, e talvez seja essa consciência que faz o seu sucesso, saber esperar é uma das virtudes quando se ensina música. Muitos alunos trazem consigo a realidade de suas casas, muitas vezes caracterizado por um sufoco, stress e desatenção, e é por isso que é tão importante abordá-los com serenidade e compreensão, dar-lhes a noção de tempo que muitas vezes nem chegaram a conhecer. A música conquista o tempo e na vida destas crianças é talvez das primeiras vezes em que pararam e pensaram, em que *tiveram tempo*. É talvez por isso que por vezes seja difícil estar sozinho com o instrumento, sentindo-se da parte de alguns membros a sensação de obrigação, de ter de fazer algo que não é 100% da sua vontade interior, um processo que se vai transformando no prazer pelo detalhe e na procura de sons novos, ritmos novos, e novas conquistas com novas músicas. Fora das aulas da orquestra é necessário um trabalho de disciplina e sacrifício, trabalho muitas vezes solitário, e é a orquestra que tem de conquistar cada um para esse espírito de persistência.

O trabalho na orquestra, e como vimos nas palavras dos participantes, muda o comportamento de cada um no seu quotidiano, seja na escola, seja em casa. Este entusiasmo é acompanhado por uma mudança na forma de estar, seja na escola regular, seja na orquestra. Uma dessas formas de estar passa pelo sentimento de unidade que

se vai desenvolvendo com o projecto, pois a partilha e a união vão entrando inconscientemente no seu modo de ser, nas suas sensibilidades. Veja-se:

Se há um ou outro colega que necessita de ajuda, eles apoiam-se, pois sabem que se um deles não estiver bem, a orquestra toda não vai estar bem. Esta cultura e esta forma de ser que eles foram adquirindo quase inconscientemente daquilo que nós lhes fomos ensinando é realmente espantosa. Começam a perceber o que é tocar em orquestra, estarem unidos, serem um só, resolvendo problemas com um espírito de entreajuda.»

Concluindo, mas sem fechar o assunto, espera-se verdadeiramente que possam surgir mais projectos da mesma natureza, e especialmente que se procure esta forma de educação em que as pessoas são o mais importante. Este foi apenas o levantar do véu sobre uma reflexão que deve ser continuada. É necessário devolver as pessoas ao palco do quotidiano e só a educação tem esse poder. A música, é também aqui, na educação, uma ferramenta indispensável.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. et al. (1997). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Barenboim, Daniel (2009) Está tudo ligado – O Poder da Música. Lisboa: Bizâncio
- Beineke, Viviane. “A diversidade em sala de aula um olhar para a prática de uma professora de música” in Revista Centro de Educação, vol. 28, nº2, 2003.
- Bordieu, Pierre (1996) *Razões Práticas*. São Paulo: Papirus
- Bozon, Michel. “Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local” in *Pauta*, v. 11, nº 16/17, Abril/Novembro 2000.
- Creech, Andrea; Hallam, Susan (2010) “Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils” in *Psychology of Music*, nº 39, 2010.
- Dahlhaus, Carl; Eggebrecht, Hans (2009) O que é a Música?. Lisboa: Texto&Grafia
- Damásio, António (2011) O Erro de Descartes. Lisboa: Círculo de Leitores
- DeNora, Tia (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press
- Durkheim, Émile (2001) – *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés-Editora
- Ferreira, António Quadros (2007) Pensar a Arte, Pensar a Escola. Porto: Edições Afrontamento
- Fragateiro, Carlos (1991) *Da educação pela arte à arte a na educação* in Percursos, Cadernos de arte e educação, nº2, OUT. 91.
- Freire, Paulo (1994) Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, Anthony (2000) Sociología. Madrid: Alianza Editorial
- Hargreaves, David J.; Marshall, Nigel A. “Developing Identities in Music Education”. *Music Education Research*, Vol. 5, No. 3 , November 2003
- Harper, Douglas (org.). Online Etymology Dictionary. Acedido em: 25, Março, 2014, em: <http://www.etymonline.com/>

Hill, Linda (2013) How to manage for collective creativity [video] Disponível em: https://www.ted.com/talks/linda_hill_how_to_manage_for_collective_creativity

Joly, María Carolína Leme (2007) *Convivência em uma orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos*. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas: Universidade Federal de São Carlos.

Júnior, Roosevelt Araújo da Rocha. “Música e Filosofia em Platão e Aristóteles” in *Discurso*, nº 17, 2007.

Koellreuter, Hans Joachin.(1998) “O ensino da música num mundo modificado” in *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, nº 6. São Paulo.

Kramer, Lawrence (2009) *Porque é a Música Clássica ainda Importante?* Lisboa: Bizâncio

Levitin, Daniel J. 2007. *Uma Paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Bizâncio.

Martinez, Emanuel (2009) *Canto Coral como ferramenta de socialização e integração social*. Acedido em: 3, Julho, 2014, em: <http://tecnicasderegencia.blogspot.pt/2009/09/canto-coral-como-ferramenta-de.html>

Morin, Edgar (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Edições Unesco

Nóvoa, Sampaio da (s/d) *Os desafios da Educação e as respostas do Teatro* in *Teatro e Expressão Dramática – Projecto Nacional de Formação – Foco*.

Oliveira, Sudario Eliale (2006) *Inclusão Social através da Música*. Tese de Licenciatura em Música – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Oliveira, Maria Waldenez; Stotz, Eduardo Navarro (2004) “Perspectivas de diálogo entre organizações governamentais e não governamentais e instituição acadêmica: o convívio metodológico” in *Anais da 27 reunião da ANPES - GT Educação Popular*.

Platão; Bloom, Allan David (editor) (1991) *The Republic*. New York: Basic Books.

Powell, John (2012) *Como Funciona a Música*. Lisboa: Bizâncio

Read, Herbert (2013) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Ribeiro, Raimundo Luiz (2012) *Inclusão através do Projeto Música no Munim: musicalizando crianças e jovens*. Trabalho de Conclusão de Curso sob a modalidade Relato de Experiência Docente - Universidade Federal do Maranhão

Robinson, Ken (2009) *El Elemento*. Barcelona: Gribaljo Editores

Robinson, Ken (2006) Bring on the learning revolution! [vídeo] Disponível em: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution

Robinson, Ken (2006) Do schools kill creativity? [video] Disponível em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

Robinson, Ken (2013) How to escape education's death valley [video] Disponível em: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley

Sacks, Oliver (2008) Musicofilia. Lisboa: Relógio d'Água Editores

Sousa, Alberto B. 2003. *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spicer, André; Alvesson, Mats (2012) A Stupidity-Based Theory of Organizations in Journal of Management Studies, Volume 49, Issue 7, pag. 1194–1220, November 2012

Toffler, Alvin (1980), *La tercera ola*. Bogotá: Ediciones Nacionales Circulo de Lectores.

Turner, Jonathan H (1999) *Sociologia: conceitos e aplicações*. São Paulo: Makron Books

West, M. L. (1994) Ancient Greek Music. New York: Oxford University Press Inc.

Valadares, António Jorge; Moreira, Marco António (2009) *A Teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Edições Almedina

Vasconcelos, Alexandra Alves de; Silva, Ana Carolina Guimarães da; Martins, Joseane de Souza; Soares, Lupércia Jeane (2005) "A presença do diálogo na relação professor-aluno" in *V Colóquio Internacional Paulo Freire*. Recife.

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro